ION T. RADU

II 7984
II
7.984

TEORIE ȘI PRACTICĂ ÎN EVALUAREA EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

BCU CLUJ / UNIVERSITY LIBRARY

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

ION T. RADU

TEORIE ȘI PRACTICĂ ÎN EVALUAREA EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

066693
B.C.U. - IASI

Editura didactică și pedagogică
București, 1981

BCU IASI
UNIVERSITY LIBRARY

I. 34.786
Bibliotecă [illegible]
T. II 7984

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Redactor : Sena Stănescu
Tehnoredactor : Petre Nazâru
Grafician copertă : Dana Schobel

SUMAR

Introducere 7

Partea întîi

EVALUAREA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI. OBIECTIVE DE MACROSISTEM ALE EVALUĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI . . 11

Cap. I. Evaluarea eficienței învățămîntului — componentă a teoriei și practicii pedagogice 11

1. Necesitatea și scopul acțiunii 11
2. Funcțiile evaluării învățămîntului 18
2.1. Funcții sociale 18
2.2. Funcții pedagogice 20
3. Locul teoriei evaluării în ansamblul teoriei educației . . . 23
3.1. Evaluarea — act integrat în acțiunea pedagogică . . . 23
3.2. Constituirea teoriei evaluării învățămîntului 25
4. Problematica teoriei evaluării învățămîntului 30
5. Precizări terminologice 32

Cap. II. Obiectivele educaționale — criterii ale evaluării învățămîntului 38

1. O componentă de bază a strategiei educaționale 38
2. Rolul obiectivelor pedagogice în evaluarea randamentului școlar 44
3. Definirea și taxonomia obiectivelor pedagogice 47
3.1. Finalitățile sau scopurile generale ale educației . . . 47
3.2. Obiectivele intermediare, specifice 48
3.3. Obiectivele procesului de instrucție și educație . . .
4. Operaționalizarea obiectivelor pedagogice 55

Cap. III. Două strategii de evaluare 64

1. Evaluarea cumulativă 65
2. Evaluarea continuă, formativă 67
3. Mutații esențiale în strategia didactică 71

Cap. IV. Evaluarea unor obiective de macrosistem ale învățământului . 78

1. Considerații metodologice 78
2. Învățământul și dezvoltarea economică 86
2.1. Contribuția educației la dezvoltarea economică . . . 86
2.2. Condiționarea educației de factorul economic . . . 95
3. Învățământul și dezvoltarea socială 97
4. Școlarizarea generațiilor (fluxurile școlare) 110
5. Integrarea socială și profesională a absolvenților 121

Partea a doua

EVALUAREA OBIECTIVELOR DE MICROSISTEM ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI 125

Cap. V. Evaluarea condițiilor procesului de instruire și educare . . . 125

1. Condițiile procesului de instruire și educare 125
2. Elevul — obiect al actului de evaluare 129
2.1. Capacitatea intelectuală 131
2.2. Dezvoltarea fizică 137
2.3. Trăsături de personalitate 141
3. Condiții interne și externe ale programului de instruire . 151

Cap. VI. Obiective ale evaluării rezultatelor școlare 155

1. Obiectivele cognitive — criteriu de apreciere a rezultatelor instruirii 156
2. Cunoștințele acumulate 161
3. Dezvoltarea capacităților intelectuale 166
4. Capacitatea de aplicare a cunoștințelor 173
5. Lucrările de creație 180
6. Trăsături de personalitate și conduita elevilor 185
6.1. Conduita elevilor, obiectiv al actului de evaluare . . 185
6.2. Metode și mijloace de cunoaștere a personalității . . . 187
6.3. Metode de evaluare a conduitei elevilor 197

Cap. VII. Măsurarea rezultatelor școlare 203

1. Considerații metodologice specifice 203
2. Forme și metode de măsurare a rezultatelor școlare . . . 209
2.1. Examenul și funcțiile lui 209
2.2. Tipuri de examene 210
2.3. Considerații critice asupra examenelor 217
2.4. Tehnici de examinare 220
3. Testul docimologic — instrument de măsurare a rezultatelor școlare 223

3.1. Definirea testului docimologic 223
3.2. Elaborarea testelor docimologice 227
3.3. Administrarea testului 237
3.4. Teste standardizate și teste alcătuite de către profesor . 233
4. Caracteristici ale instrumentelor de măsurare 239

Cap. VIII. Aprecierea rezultatelor școlare — Notarea 246

1. Notarea — expresie a aprecierii rezultatelor școlare . . . 246
2. Factori perturbatori ai aprecierilor 254
3. Educarea capacității de autoevaluare la elevi 261
4. Introducerea unor elemente ameliorative în sistemul de examinare și apreciere 265

Cap. IX. Evaluarea factorilor actului pedagogic 275

1. Conținutul învățământului 276
1.1. Planurile de învățământ 278
1.2. Programele școlare 281
2. Metodele de lucru cu elevii și mijloacele de învățământ folosite 286
3. Organizarea și desfășurarea activității școlare 288
3.1. Programul de activitate școlară 289
3.2. Alcătuirea colectivităților școlare 293
4. Activitatea profesorului 295
4.1. Evaluarea activității profesorului 296
4.2. Profesorul și autoevaluarea activității sale 309
5. Sistemul relațiilor educaționale 311

Bibliografie selectivă 319

Résumé 323

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTRODUCERE

Învăţământul românesc străbate o perioadă de transformări profunde, revoluţionare. Pe fondul ce caracterizează epoca noastră contemporană, printre care progresul rapid al ştiinţei şi al tehnicii şi marea mobilitate a vieţii sociale sînt cele care trebuie avute în vedere în primul rînd, factorul propulsor al acestor transformări îl constituie cerinţele operei de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate în ţara noastră. Tocmai acestor nevoi îi răspunde amplul „program de revoluţionare a învăţămîntului nostru de toate gradele, de aşezare a lui pe o bază materială şi o concepţie înaintată", pe care îl promovează partidul nostru, ca expresie a grijii pe care o investeşte cu generozitate în toate domeniile vieţii sociale.

Revoluţionarea învăţămîntului este o problemă de concepţie, de orientare a întregii activităţi de instruire şi educare a tinerei generaţii. Ea se exprimă, în ultimă instanţă, în transformarea calităţii pe care am acumulat-o în învăţămînt, ca şi în alte domenii de activitate, într-o calitate nouă. Înţeles ca ridicare a activităţii şi a rezultatelor acesteia pe un plan superior, procesul realizării unei noi calităţi vizează, în mod necesar, toate componentele activităţii de instrucţie şi educaţie : structura, conţinutul, formele de organizare, metodologia de lucru cu elevii, mijloacele de învăţămînt şi are în vedere activitatea tuturor celor angajaţi în acest proces — profesori şi elevi.

Trebuie menţionat că acest proces presupune, în esenţă, *creşterea eficienţei acestei activităţi* caracterizată, între altele, prin marea ei complexitate. Recunoaştem în aceasta, dezideratul principal sub care se desfăşoară, în vremea noastră, cele mai multe din acţiunile umane — *eficienţa*. Pentru obţinerea unui randament mai înalt, este necesară perfecţionarea activităţii de instruire şi educare, iar o condiţie a ameliorării continue a procesului o constituie evaluarea acestuia, a rezultatelor sale, cu relevarea a ceea ce urmează să fie îmbunătăţit în etapele viitoare. Acestui fapt i se datoresc, dealtfel, preocupările tot mai insistente înregistrate în direcţia dezvoltării teoriei evaluării eficienţei învăţămîntului.

Elaborarea unor lucrări pe teme referitoare la evaluarea rezultatelor activității de învățămînt, cel puțin pentru știința pedagogică din țara noastră din ultimele 2—3 decenii, constituie un act cu multiple semnificații. Pe lîngă aceea care este comună etapei de afirmare a oricărei discipline relativ noi, altele au valoarea pe care i-o conferă creșterea intensității preocupărilor pedagogilor, sociologilor, economiștilor și a altor specialiști pentru problemele evaluării acțiunii de instruire și educare a generației tinere. Faptul este cu atît mai important și de natură să ne bucure, dacă avem în vedere că ideile pedagogice referitoare la evaluarea activității de învățămînt în general și a progresului școlar în special, s-au cristalizat și s-au sistematizat, constituindu-se ca ramură a sistemului științelor pedagogice, cu un domeniu de investigare și o problematică proprii.

Ar fi o lipsă de probitate, însă, dacă nu am releva în același timp preocupările constante și continue manifestate în țara noastră, pentru problemele referitoare la evaluarea diferitelor aspecte ale randamentului școlar, ca și ale învățămîntului în ansamblu, prezente în conținutul cursurilor de pedagogie, ca și cele care au constituit obiectul activității unor laboratoare, seminarii, centre de studiu — de psihotehnică, psihodiagnoză, de orientare școlară, de cercetări sociologice ș.a.m.d., a căror activitate se întinde cu multe decenii în urmă.

Oricum, introducerea unor teme referitoare la evaluarea învățămîntului în cursurile de pedagogie și în programele de perfecționare a personalului didactic, precum și apariția unor lucrări pe această temă, în ultimii ani, pot fi apreciate ca o consecință a progreselor pe care practica de instruire-educare și teoria pedagogică le-au obținut în această privință și implicit, *o recunoaștere a necesității asimilării ideilor și tehnicilor principale privind evaluarea eficienței învățămîntului, atît de către organizatorii de învățămînt, cît și de cei ce lucrează efectiv în școli.* Pot fi amintite, în această ordine de idei, „Cursul de teorie și practică a evaluării randamentului școlar" predat la secția de pedagogie a Facultății de filozofie a Universității din București, în anii universitari 1975/76 și 1976/77, precum și introducerea unor teme privind evaluarea randamentului învățămîntului în programele de perfecționare pentru inspectorii școlari, directorii de școli și pentru cadrele didactice din învățămîntul de toate gradele.

Am putea adăuga la cele de mai sus, ca suport al strădaniilor noastre de a aborda probleme de această natură, și unele considerații, poate, de ordin subiectiv. Este vorba de convingerea pe care ne-am format-o, putem spune cu deplin temei, că o autentică acțiune de perfecționare a învățămîntului, în oricare din compartimentele acestuia, nu este posibilă fără măsurarea și evaluarea continuă a procesului încheiat, fără valorificarea informațiilor dobîndite și a învățămintelor desprinse

din activitatea trecută, pentru ameliorarea procesului în etapele următoare. Este aplicabilă aici teza după care preocuparea pentru cunoașterea trecutului, a acțiunilor încheiate, pornește tocmai din grija pentru viitor.

Acestea sînt circumstanțele care ne-au îndemnat la întocmirea lucrării de față, în care ne propunem, în folosul tuturor celor interesați în perfecționarea activității de învățămînt, să sintetizăm atît ceea ce considerăm mai important în patrimoniul de idei și tehnici acumulate în această direcție, cît și unele concluzii desprinse din experiența și din cercetările experimentale întreprinse de noi. Lucrarea este menită să aducă o contribuție la dezvoltarea teoriei evaluării vizînd, în principal, desprinderea unor idei de orientare a acțiunii, a unor teze cu valoare operațională, fiind convinși că „nimic nu este mai practic ca o bună teorie".

Totodată, însă, ne propunem ca prin analiza ce o întreprindem să dezvoltăm perspicacități, să cultivăm abilități care să-i ajute pe organizatorii de învățămînt — conducători de școli, inspectori școlari — ca și pe educatorii înșiși la selectarea sau chiar construirea unor tehnici adecvate de măsurare și apreciere a activității școlare. În măsura în care realizăm aceasta, vom putea socoti ca împlinit obiectivul pe care ni l-am propus.

AUTORUL

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Partea întîi

EVALUAREA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI. OBIECTIVE DE MACROSISTEM ALE EVALUĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Capitolul I

EVALUAREA EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI — COMPONENTĂ A TEORIEI ȘI PRACTICII PEDAGOGICE

1. NECESITATEA ȘI SCOPUL ACȚIUNII

Teoria evaluării eficienței învățămîntului constituie un sistem de concepții și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor obținute în activitatea de învățămînt în general și cu deosebire a rezultatelor școlare.

În ultimele decenii, problemele evaluării rezultatelor învățămîntului au devenit unul din domeniile principale ale cercetării pedagogice. Se poate constata o abundență de lucrări în literatura pedagogică din toată lumea, ca și în țara noastră, consacrate unor aspecte importante ale teoriei și practicii evaluării rezultatelor școlare, ale învățămîntului în ansamblu.

Interesul deosebit pentru aceste probleme este pe deplin justificat. În vremea noastră, educația a devenit o activitate socială vastă, complexă, care solicită eforturi materiale și financiare considerabile din partea societății. Ea este, după cum remarcă R. Dottrens, „una din cele mai importante întreprinderi ale statului" și chiar numai prin acest fapt se impune cu necesitate evaluarea randamentului acesteia. Oricare ar fi gradul de dezvoltare economică și socială a unei țări, învățămîntul angajează direct sau mijlocit o parte însemnată a populației: elevi, studenți, părinți ai acestora, tineri, precum și adulți care își completează sau își reprofilează pregătirea. Prin multitudinea problemelor pe care le comportă, activitatea de învățămînt interesează deopotrivă pe pedagogi, sociologi, economiști, oameni politici, conducători ai producției sociale. Toți acești factori, prin însăși funcția lor socială, manifestă interes față de activitatea de învățămînt nu numai ca realitate socială, de viață, și nu numai din punct de vedere afectiv și moral, ci — cel

puțin în egală măsură — pentru că o doresc *să fie cît mai eficientă*. Cu deosebire, acest rol al activității de formare a omului în general și îndeosebi de instruire și educare a generațiilor tinere în viața socială se manifestă pregnant în condițiile societății noastre socialiste. Ca factor de progres social este firesc ca învățămîntul să constituie, așa cum apreciază tovarășul Nicolae Ceaușescu, „o problemă a întregii societăți".

Așadar, determinat de dorința legitimă de a spori eficiența economică și pedagogică a învățămîntului, devin tot mai numeroase și insistente preocupările în direcția evaluării rezultatelor acestei activități. În acest fel, evaluarea apare ca „proces de apreciere a calității sistemului educațional sau a unei părți a sistemului respectiv". Ea are menirea de a stabili „dacă sistemul își îndeplinește funcțiile pe care le are, adică dacă obiectivele sistemului sînt realizate".[1]

În același timp, o evaluare cît mai obiectivă cu putință a randamentului învățămîntului *reprezintă condiția sine qua non pentru adoptarea unor măsuri menite să amplifice succesul acțiunii de educație*. Există o interacțiune între procesul perfecționării învățămîntului și evaluarea randamentului său. Cunoașterea cît mai exactă a rezultatelor școlare constituie premisa oricăror măsuri destinate să îmbunătățească desfășurarea activității în sine. De aceea, orice strategie care își propune o ameliorare a unui sistem școlar are ca punct de plecare și se întemeiază, între altele, pe aprecierea rezultatelor obținute de sistemul în vigoare și vizează cercetarea randamentului acestuia, pe baza unor evaluări continue. Se cunosc numeroase exemple de reforme școlare generale sau inovații parțiale care au eșuat, între altele, și datorită faptului că nu s-au întemeiat pe cunoașterea situației existente, a stadiului atins și nu au fost încercate în condiții obișnuite de activitate.

În evoluția concepțiilor privind evaluarea eficienței învățămîntului se pot desprinde două tendințe. Pe de o parte, se constată *extinderea acțiunilor de evaluare* de la rezultatele școlare obținute de elevi *către multiplele aspecte ale activității învățămîntului ca subsistem al sistemului social*. Cercetările de această natură vizează evaluarea eficienței economice și sociale a învățămîntului, înscriindu-se ca probleme relativ noi ale sociologiei educației, planificării învățămîntului, ale politicii școlare etc. Din aceasta rezultă că deși evaluarea rezultatelor școlare este, înainte de toate, o problemă a cadrelor didactice, ea interesează, totuși, într-o măsură însemnată și alți specialiști: psihologi, sociologi, economiști. Pe de altă parte, în corelație cu prima tendință, se constată

[1] Lindeman, Richard. *Evaluarea în procesul de instruire*, în *Psihologia procesului educațional* (Joel Davitz și Samuel Ball), București, E.D.P., 1979, pag. 473.

în acest domeniu aceeaşi caracteristică esenţială a ştiinţei contemporane şi anume *abordarea multidisciplinară, vizînd examinarea cît mai completă posibil a unui domeniu atît de complex cum este învăţămîntul.* Ca urmare, evaluarea randamentului şcolar devine fructuoasă numai în condiţiile în care promovează un spirit multidisciplinar, dezvăluind influenţele reciproce dintre multiplele laturi ale învăţămîntului, dintre structura sistemului şi conţinutul său, dintre conţinut şi metodologie, dintre toate acestea, de o parte, şi celelalte subsisteme ale sistemului social, de altă parte.

După părerea noastră, pentru a releva eficienţa pedagogică a sistemului şcolar, a unei activităţi de instruire şi educare, teoria evaluării eficienţei învăţămîntului nu se poate limita la examinarea şi aprecierea rezultatelor obţinute în pregătirea elevilor, ci, în mod necesar, trebuie să-şi extindă investigaţiile asupra eficienţei sistemului şcolar în ansamblul său. De asemenea, numai în măsura în care se ţine seama de relaţia dintre rezultatele şcolare şi celelalte componente ale activităţii (structura sistemului, dezvoltarea învăţămîntului, conţinutul său, metodele şi mijloacele de învăţămînt folosite şi altele), rezultatele pot fi explicate şi apreciate corespunzător. Această concepţie este dominantă în gîndirea pedagogică din vremea noastră. Sintetizînd-o, Lindeman R. relevă trei elemente definitorii ale acţiunii de evaluare în învăţămînt: *a*) „O anumită formă de evaluare *trebuie să constituie parte din modul de funcţionare* (subl. ns.) a oricărui sistem care funcţionează bine. Dacă sistemul are obiective şi dacă operatorii sistemului sînt preocupaţi de îndeplinirea acelor obiective, este logic să se folosească o formă de evaluare periodică, astfel încît realizatorii să fie siguri că obiectivele sînt pe cale de a fi realizate." *b*) „Procedeele evaluative oferă *jaloane de control pentru întregul sistem, ca şi pentru porţiuni individuale ale sistemului*" şi *c*) Mai mult, aceste procedee asigură *„menţinerea unei maxime eficienţe* în funcţionarea sistemului." [1]

Extinderea ariei acţiunii de evaluare a învăţămîntului se impune şi în perspectiva unei alte mutaţii esenţiale produse în învăţămîntul contemporan şi anume aceea a *educaţiei permanente.* Unul din atributele fundamentale ale educaţiei din vremea noastră este continuitatea. Formarea unui om apt să răspundă adecvat exigenţelor societăţii de azi şi de viitor, capabil să se perfecţioneze fără încetare şi să se adapteze la schimbări din care multe sînt încă imprevizibile, nu se poate realiza numai în anii de şcolaritate, ci face necesară o activitate continuă care se extinde cel puţin pe toată durata vieţii active. Acest fel de a concepe educaţia ca o suită de „reciclări succesive", ca acţiune continuă, „stratificată", prelungindu-se dincolo de anii de şcolaritate în diverse

[1] Lindeman, R., în *lucrarea citată.*

forme specifice educației pentru adulții de toate vîrstele este, în vremea noastră, unanim acceptată. În acest context, restrîngerea ariei acțiunii de evaluare a activității de învățămînt la rezultatele obținute de către elevi în diverse activități școlare, fără a fi integrate în evaluarea învățămîntului întreg, nu ne poate oferi datele care fac posibilă ameliorarea acestei activități, în perspectiva obiectivelor pe care ni le-am propus.

Deși în prezent se pare că nimeni nu mai pune la îndoială necesitatea și utilitatea evaluării învățămîntului, totuși, nu lipsesc opinii care pun la îndoială eficiența acestei activități și chiar necesitatea ei. Deși argumentele nu sînt de natură să convingă, ele reține însă atenția prin observațiile critice pe care le cuprind — în mare parte întemeiate — asupra stadiului actual al tehnicilor de evaluare folosite în învățămînt.

Cei ce neagă utilitatea și posibilitatea evaluării obiective a activității școlare folosesc argumente multiple. Cele mai multe din acestea privesc neajunsuri ale tehnicilor actuale de măsurare și apreciere a eficienței învățămîntului în general și a rezultatelor elevilor, în special. Se invocă, între altele, faptul că există o anumită „incompatibilitate" între formare și practica socială a controlului și a sancțiunii (Lobrot). Se apreciază că este foarte dificil pentru aceeași persoană, pedagogul, să îndeplinească rolul de „educator" și pe cel de „evaluator", cu atît mai mult cu cît fiecare educator este, de regulă, chemat să evalueze propriii săi elevi.

În strînsă legătură cu aceasta, este exprimată în literatura pedagogică observația după care activitatea de examinare și apreciere constituie un aspect neplăcut al relației pedagogice. Numeroase studii de psihologie școlară și de docimologie se ocupă de starea de anxietate pe care o provoacă elevilor sistemul examenelor, vorbind de o „stare stresantă", ca urmare a examinărilor, de „deteriorare" a relațiilor ce se statornicesc între profesor și elevi în procesul de predare-asimilare. Atunci cînd nu poate fi negată necesitatea procesului de măsurare a rezultatelor școlare, se insistă asupra faptului că activitatea de evaluare este susceptibilă de numeroase critici, îndeosebi referitoare la lipsa de obiectivitate care se constată, de multe ori, în aprecierea rezultatelor.

Din aceste motive, adepții acestei poziții pretind că în evoluția educației moderne s-ar manifesta tendința trecerii pe un plan secundar a actelor de evaluare a randamentului acesteia. Ca urmare, studierea unor tehnici care nu-și găsesc justificarea devine inutilă.

Poziția favorabilă acțiunii de evaluare pornește de la ideea că orice activitate și cu atît mai mult o acțiune atît de complexă și cu atît de numeroase implicații sociale, economice, pedagogice, cum este activitatea de instrucție și educație, se impune să fie evaluată. Este un lucru

firesc ca cel care se angajează într-o activitate de învățare, ca în oricare alt domeniu dealtfel, să accepte și controlul. Progresul în orice aspect al activității umane se bazează pe o măsurare cît mai exactă posibil a acestora. Este greu de conceput acțiuni umane fără întrebări referitoare la : ce trebuie să se facă ? în ce condiții ? la ce rezultate trebuie să se ajungă ? care sînt scopurile atinse ? în ce măsură ? de ce calitate ? ș.a.m.d. Tocmai nevoia de a da răspunsuri semnificative la asemenea întrebări l-au determinat pe om să folosească și să perfecționeze continuu tehnici de măsurare. Eforturile s-au îndreptat, în principal, în două direcții : pe de o parte, asupra mijloacelor cu ajutorul cărora sînt obținute și sintetizate datele referitoare la starea existentă, la stadiul activității la un moment dat, iar pe de altă parte, în direcția obiectivizării procesului de măsurare și de apreciere a stării constatate. Putem afirma că cu cît este mai complexă activitatea la care se raportează, cu atît procesul de evaluare apare mai necesar și presupune depășirea mai multor dificultăți. Faptul că multe din rezultatele școlare au devenit măsurabile, cu toate imperfecțiunile acestui proces, deschide perspective largi acțiunii de evaluare a activității de instrucție și educație.

Efectele nedorite pe care controlul și aprecierea rezultatelor școlare le au asupra elevilor, ca și imprecizia acestor evaluări nu pot constitui temei pentru a nega necesitatea și utilitatea actului de evaluare. Dimpotrivă, sesizarea neajunsurilor unui proces este menită tocmai să stimuleze preocupări și încercări de ameliorare a acestuia, în cazul de față pentru realizarea unor aprecieri cît mai obiective ale stărilor constatate și pentru realizarea acestui act într-un mod în care să nu inhibe pe cei controlați, ci să-i stimuleze la o activitate mai rațional organizată și mai susținut realizată.

În concluzie, cu toate aspectele neplăcute și dificultățile pe care le comportă, evaluarea apare ca *o componentă a actului pedagogic de instruire și educare a elevilor, cît și a oricărei strategii de organizare și conducere a învățămîntului în ansamblu.* Este nevoie, însă, ca evaluarea să se efectueze pe baza unor criterii științifice și să tindă — prin perfecționarea tehnicilor folosite — spre eliminarea aspectelor negative care o însoțesc în prezent. Încercările de diminuare a rolului acestei activități sînt în contradicție cu realitatea însăși. Singura alternativă rațională este accentuarea preocupărilor de îmbunătățire a acestui proces, de perfecționare a tehnicilor de măsurare, astfel încît ele să ofere informații cît mai exacte și cuprinzătoare despre rezultatele activității și desfășurarea acesteia.

În cele mai multe lucrări, conceptul de „evaluare" este definit prin referire la procesul de măsurare și apreciere a rezultatelor unei activități, fără să se arate însă clar rolul său în desfășurarea activității con-

siderate. În definiția de lucru dată la începutul acestui capitol, noi înșine am procedat în același fel. Înțelegerea deplină a naturii acestui proces și a locului său în ansamblul activității de învățămînt face însă necesară precizarea scopului urmărit, a funcțiilor ce le îndeplinește, a condițiilor de realizare și a rolului său în corelație cu multiplele laturi ale activității de instrucție și educație.

Scopul actului de evaluare, fie că vizează activitatea în ansamblu, fie un aspect al acesteia, este întotdeauna de a constata în mod obiectiv efectele unei acțiuni pedagogice și de a aprecia aceste rezultate în perspectiva obiectivelor stabilite care constituie, în acest caz, criteriile unei activități reușite. Primul obiectiv al evaluării este deci de *constatare*. Această funcție se exprimă în măsurarea și descrierea concretă a stării existente, a rezultatelor obținute. Ea furnizează datele și informațiile necesare pentru adoptarea măsurilor de ameliorare a activității. Operațiile proprii funcției constatative sînt : colectarea, rezumarea (presupunînd și selectarea datelor semnificative) și interpretarea informației.

Constatarea implică, însă, și *aprecierea*, emiterea unor judecăți de valoare. În această privință putem menționa de pe acum, deși asupra acestei probleme ne vom opri pe larg într-unul din capitolele următoare, faptul că în evaluarea rezultatelor activității de învățămînt atenția a fost concentrată mult timp asupra nivelului de pregătire a elevilor și mai puțin asupra celorlalte laturi ale sistemului : structura, conținutul, mijloacele de învățămînt, pregătirea personalului didactic ș.a.

Întrebările care urmează să primească răspunsuri în cadrul actului de evaluare se referă nu numai la calitatea produsului, a rezultatelor, în comparație cu obiectivele urmărite (rezultatele scontate), ci și la acele aspecte ale procesului care explică nivelul rezultatelor. Pornind de la răspunsul dat la întrebarea „cum sînt rezultatele ?", o succesiune de alte întrebări se pun în desfășurarea actului de evaluare : „de ce nu au fost atinse rezultatele așteptate ?", „cum s-ar putea obține rezultate mai bune ?", „cum poate fi îmbunătățită activitatea de predare a profesorului sau activitatea de învățare a elevilor ?", „cum poate fi ameliorată metodologia de lucru ?" ș.a.m.d. Odată cu aprecierea rezultatelor constatate, evaluarea este menită să releve factorii care au condus la obținerea lor. În concordanță cu locul său integrat în desfășurarea activității pedagogice, evaluarea realizează nu numai compararea produsului, a rezultatelor obținute cu cele scontate, cu obiectivele urmărite, ci relevă părțile izbutite și pe cele slabe ale activității, stabilind un diagnostic asupra cauzelor eșecurilor, asupra mecanismelor care au condus la anumite rezultate. Sub acest aspect, evaluarea operează o *diagnosticare* a activității desfășurate. Prin urmare, pe baza informațiilor dobîndite, prin constatare, sînt apreciate nu numai rezultatele, ci și *procesul însuși*.

Constatarea și diagnosticarea furnizează, odată cu datele și informațiile referitoare la starea procesului, și *sugestii* utile pentru deciziile ce urmează a fi adoptate cu privire la activitatea considerată în etapele următoare, prefigurînd chiar desfășurarea ulterioară a acesteia și rezultatele posibile. Se adaugă, deci, o altă funcție a evaluării, aceea de *prognosticare*. Din acest punct de vedere, actul evaluării este îndreptat spre viitor, stabilește evoluția și stările posibile, relevînd căi de perfecționare a activității și eventuale modalități mai rapide și mai eficace de realizare a obiectivelor. O bună măsurare și apreciere a rezultatelor și a proceselor încheiate poate să aducă contribuții semnificative la îmbunătățirea activității.

Din această analiză rezultă că scopul actului de evaluare nu se reduce la constatarea rezultatelor obținute într-o activitate și nici la cunoașterea ca scop în sine a acestor rezultate, ci constă în analiza fiecărei secvențe de muncă, cu relevarea aspectelor izbutite, dar și a punctelor critice, care să conducă la adoptarea măsurilor adecvate de ameliorare a programului. În alte cuvinte, *a cunoaște* situația, *a o explica* prin factorii și condițiile care o generează și *a prevedea* consecințele, reprezintă adevăratul sens al evaluării și exprimă scopurile esențiale ale acesteia. În acest fel, „evaluarea devine un moment central al procesului care deschide un demers în spirală prin care se realizează ameliorarea permanentă a funcționării sistemului.“ [1]

Definirea scopurilor actului de evaluare prefigurează și condițiile în care urmează să se desfășoare acest proces care presupune :

— determinarea obiectivelor pe care le urmărește actul pedagogic ;

— strîngerea specifică și corespunzătoare a informațiilor care relatează cît mai exact stadiul realizării obiectivelor și desfășurarea activității ;

— folosirea informațiilor obținute în luarea deciziilor, nu numai cu privire la gradul îndeplinirii obiectivelor ci, mai cu seamă, la ameliorările ce trebuie aduse. În esență, îmbunătățirea educației reprezintă obiectivul evaluării educaționale.

În urma demersului făcut putem întregi și preciza *definiția actului de evaluare* ca fiind procesul menit să măsoare și să aprecieze valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia, eficacitatea resurselor, a condițiilor și a operațiilor folosite în desfășurarea

---

[1] *Programmes de l'enseignement à partir de 1980. Rapport sur une stage d'études à la Reinhardswaldschule*, 1970. OCDE. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

activității, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea activității în etapele următoare.

2. FUNCȚIILE EVALUĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Acțiunea de evaluare a eficienței învățămîntului îndeplinește numeroase și variate funcții. Acestea privesc atît învățămîntul în întregul său, în relație cu celelalte subsisteme sociale, cît și componentele activității de învățămînt, interacțiunea elementelor interne ale acestuia. După cum remarcă Reuchlin M. [1], necesitatea și însemnătatea evaluării decurg pe de o parte din rolul educației în viața socială, iar pe de altă parte, din însăși funcționalitatea procesului de instruire și educare. Așadar, relevarea funcțiilor sociale și pedagogice ale actului de evaluare subliniază nu numai necesitatea acestui proces în contextul organizării și conducerii învățămîntului, precum și în cel al tehnologiei didactice propriuzise, dar și rolul acestuia în transformările sistemului și în perfecționarea activității.

2.1. FUNCȚII SOCIALE

Trăsătura caracteristică a acestor funcții o constituie faptul că toate decurg din rolul pe care îl are învățămîntul în viața socială, din interacțiunea dintre acesta și dezvoltarea economică, socială, politică și culturală a unei societăți.

În primul rînd, evaluarea în învățămînt este menită să *confirme sau să infirme acumularea de către cei instruiți a cunoștințelor și abilităților necesare unei activități social-utile.*

Acest rol al evaluării a sporit în vremea noastră, caracterizată printr-o ierarhizare tot mai accentuată a calificărilor pe baza nivelului de formare, determinată de progresele științei și tehnicii. Este recunoscut faptul că învățămîntul reprezintă mijlocul principal și hotărîtor de pregătire a cadrelor necesare diferitelor sectoare ale activității sociale. Efectuarea de studii numai din plăcerea de a se instrui este proprie societăților în care treptele mai înalte ale învățămîntului constituie privi-

[1] Reuchlin, Maurice, *Problème d'évaluation*, In *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, 1974, vol. IV, p. 209.

legiul unei elite sociale minoritare și care nu este preocupată de formarea profesională. În societatea contemporană, instruirea celei mai mari părți din fiecare generație devine o necesitate, generată, între altele, și de considerente profesionale. Exigențele crescînde ale economiei, în privința calității formării forței de muncă la toate nivelurile, fac necesară verificarea și aprecierea rezultatelor acțiunii de formare. Dacă învățămîntul nu ar evalua aceste rezultate, atunci celelalte sectoare, în primul rînd acelea care utilizează produsele școlii, ar fi nevoite să o facă.

Într-un interesant studiu asupra relațiilor dintre profesiune și examene la diferite nivele școlare, Yves Corpet constată că este util să se aprecieze în ce măsură este adaptată formarea la exercitarea activităților profesionale. În acest sens, examenele îndeplinesc funcția de „sancționare a unei formări în vederea exercitării unor profesii", iar ca un corolar al acesteia, diferite funcțiuni profesionale constituie un „privilegiu oferit celor care au reușit la examen". [1]

Dacă vom lua în considerare, și este necesar să o facem, mutațiile esențiale provocate în planul obiectivelor pedagogice determinate de evoluția rapidă a vieții sociale, care marchează o deplasare a accentului pe formarea capacității individului de adaptare la o lume în continuă și accelerată transformare, atunci apare și mai clară necesitatea dar și dificultatea evaluării funcțiilor acțiunii pedagogice din punctul de vedere pe care îl examinăm. După cum se arată în una din cele mai fundamentate lucrări despre situația învățămîntului contemporan și mai ales a perspectivelor acestuia „educația trebuie să aibă ca scop nu numai formarea tinerilor în vederea unei meserii determinate ci, mai ales, de a-i pune în măsură de a se adapta sarcinilor diferite și de a se perfecționa fără încetare, după cum evoluează formele de producție și condițiile de muncă ; ea trebuie să tindă astfel să faciliteze reconversiuni profesionale". [2]

În strînsă legătură cu cele arătate, interesul societății de a supune unei evaluări sistematice activitatea de formare a omului, cel puțin sub aspectul capacității de a presta anumite servicii sociale, se explică și din alt punct de vedere. După cum remarcă Reuchlin M. [3] știința și tehnica contemporană au creat mijloace cu puteri considerabile care condiționează în însemnată măsură modul de viață al omului din vremea noastră, dar și existența sa : mașini, mecanisme automate, medicamente cu însușiri complexe, mijloace foarte rapide și de largă difu-

[1] Corpet, Yves, *Les professions et les examens*, în „Revue Française de Pédagogie," nr. 2, 1975.

[2] *A învăța să fii* (sub redacția Edgar Faure) Paris, Fayard—UNESCO, 1972, traducere, E.D.P., București, 1975.

[3] Reuchlin, M., *Lucrarea citată.*

zare a informațiilor, a opiniilor ș.a.m.d. Tocmai forța acestor mijloace determină din partea omului o tendință contrară, de control tot mai riguros asupra folosirii lor. De aceea *ideea necesității controlului asupra competenței persoanelor care le utilizează* este unanim acceptată, fiind în interesul colectivității.

Există și *rațiuni economice* care justifică evaluarea eficienței activității școlare. Învățămîntul a devenit una din cele mai vaste și, în același timp, cele mai costisitoare întreprinderi sociale. El absoarbe o parte tot mai mare din venitul național al fiecărei țări. Este firesc ca societatea, făcînd investiții considerabile, materiale și umane, pentru educație, să se intereseze prin organismele sale de eficiența acestor investiții, să ceară să fie evaluat produsul rezultat, să cunoască „efectele" sociale ale acestor cheltuieli.

În fine, considerente care *derivă din funcțiile activității de conducere a activității sociale*, demonstrează utilitatea acțiunii de evaluare. În condițiile cînd în atîtea activități umane controlul randamentului este efectuat ca modalitate de ameliorare a activității, educația nu se poate lipsi de un asemenea mijloc eficace de perfecționare a sa. De aceea, acțiunea de evaluare a învățămîntului a fost inițiată și s-a dezvoltat relativ rapid, fiind corelată cu tendința de a introduce și în acest domeniu de activitate socială, principiul „conducerii procesului" — demult aplicat în sfera producției de bunuri materiale — concretizat într-un demers care presupune definirea obiectivelor, adică a ceea ce trebuie realizat, stabilirea strategiei ce trebuie urmată pentru realizarea lor, măsurarea și aprecierea rezultatelor obținute.

Evaluarea este o activitate indispensabilă în procesul conducerii în general, al luării deciziilor în special, fiind menită să furnizeze informațiile necesare „reglării" actului pedagogic în etapele următoare, adoptării măsurilor corespunzătoare pentru creșterea eficienței activității. De fapt, sub acest aspect, funcția socială a evaluării se întrepătrunde, mai mult decît în cazul celor precedente, cu funcțiile ei pedagogice. Luarea deciziilor este un act care privește nu numai conducerea învățămîntului în ansamblu, deci nu numai forurile de decizie, ci și pe cel care „conduce" activitatea de instruire și educare a elevilor — deci pe pedagog. Nu poate fi concepută dirijarea procesului de formare a elevilor fără luarea a numeroase decizii privind evoluția acestui proces.

2.2. FUNCȚII PEDAGOGICE

Din punctul de vedere al funcționării sistemului însuși, evaluarea apare necesară în relația sa cu toate componentele acestui proces : profesor, elev etc.

a) În perspectiva locului *elevului* în procesul didactic, verificarea și aprecierea rezultatelor obținute se dovedește a fi de maximă utilitate. De cea mai mare importanță este influența pe care o exercită asupra *dezvoltării psihice* a elevilor. Cercetările de psihologie pedagogică demonstrează că în multitudinea factorilor care stimulează activitatea de învățare a elevilor, care îi propulsează pe aceștia spre o muncă mai intensă, controlul efectuat sistematic și constructiv asupra rezultatelor obținute, aprecierea acestora și mai ales recunoașterea progreselor înregistrate, sînt esențiale. O evaluare obiectivă *îi stimulează pe elevi, le sporește încrederea în forțele proprii.*

Se cunosc numeroase exemple ca acela în care 3 grupuri de elevi sînt supuse, sub aspectul evaluării, unui regim diferit : unuia i s-au făcut numai aprecieri pozitive, altuia numai atunci cînd acestea se refereau la neajunsuri, deci numai negative, iar față de-al treilea nu s-a formulat nici un fel de apreciere. Rezultatele celor trei grupuri, supuse aceluiași proces de instruire, sînt diferite. Cele mai bune le-a înregistrat primul grup și cele mai slabe cel de-al treilea. [1]

Verificarea și aprecierea rezultatelor elevilor au efecte pozitive asupra dezvoltării lor intelectuale, asupra *trăiniciei cunoștințelor acumulate*, „întărite", „fixate" prin procesul verificării, „sistematizate" și „integrate în structuri" prin activitatea de recapitulare și de sinteză pe care o prilejuiește, precum și asupra *formării unor abilități*, prin exercițiile, activitățile practice, lucrările independente, pe care le implică de multe ori.

Nu este mai puțin importantă, pentru formarea elevului, influența pe care o exercită actul evaluării asupra vieții psihice a elevilor, asupra laturii *voliționale, afective*. Odată cu educarea obișnuinței de a munci sistematic, informațiile pe care le primesc elevii asupra rezultatelor obținute, a nivelului atins, îi ajută în conturarea aspirațiilor, precizarea intereselor, în cunoașterea și dezvoltarea aptitudinilor. Aceste efecte au valoare însemnată în luarea unor decizii adecvate — în ceea ce privește *orientarea lor școlară și profesională*, oferindu-le posibilitatea alegerii direcției de formare în cunoștință de posibilități.

b) Din punctul de vedere al rolului *profesorului* în activitatea școlară, cunoașterea comportamentului elevilor, a nivelului atins în dezvoltarea lor generală și a rezultatelor obținute în realizarea obiectivelor pedagogice, este necesară acestuia în fiecare moment al desfășurării procesului didactic : la începutul activității cu o clasă de elevi, pentru a le cunoaște nivelul de pregătire în vederea adoptării unei pedagogii adecvate ; pe parcursul procesului de instruire, pentru a cunoaște progresele înregistrate ; la sfîrșitul acestuia pentru a aprecia rezultatele obținute

[1] Al. Roșca, *Motivele acțiunii umane*, 1941, p. 119—120.

în lumina obiectivelor pedagogice urmate și pentru prefigurarea activității viitoare în condiții îmbunătățite.

Un profesor are întotdeauna nevoie să știe la ce rezultate a ajuns în procesul pe care îl conduce, să cunoască ce au acumulat elevii, lacunele în pregătirea lor, posibilitățile și ritmurile lor de învățare, înclinațiile, precum și eficacitatea propriei sale activități. Aceasta constituie o cerință pe care trebuie să o realizeze orice pedagog care este condus de dorința de a-și perfecționa sistemul de lucru. Cercetările și experiența didactică arată cît este de important să nu se solicite elevilor decît ceea ce sînt în măsură să facă. În același timp însă, este tot atît de important să li se ceară maximum ceea ce pot realiza. Or, stabilirea unui *raport stimulator între nivelul cerințelor și capacitățile elevilor* presupune o evaluare cît mai exactă a acestor elemente (obiective, cerințe — capacități, posibilități de realizare).

c) Verificarea și aprecierea rezultatelor activității de învățămînt îndeplinesc și funcția de informare asupra funcționării sistemului școlar, a desfășurării unei secvențe a procesului de instruire. În vederea ameliorării activității școlare, înseși componentele acesteia sînt supuse unei evaluări : structurile școlare, conținutul unui program școlar, metodele de lucru cu elevii, unele mijloace de învățămînt, relațiile profesor — elev ș.a. Evaluarea actului pedagogic presupune nu numai aprecierea rezultatelor obținute ci, mai mult, *explicarea acestor rezultate* prin evaluarea muncii profesorului, a valorii metodelor, a conținutului învățămîntului ș.a.m.d.

Examinarea succintă a funcțiilor pedagogice ale evaluării demonstrează necesitatea și utilitatea acestui act în procesul general de instruire și educare a elevilor. Complexitatea acestui proces orientat spre realizarea unor obiective, face necesară cunoașterea cît mai exactă a tuturor elementelor componente. În acest context, fixarea și ordonarea (eșalonarea) sarcinilor, alegerea metodelor de lucru, a mijloacelor, adică stabilirea întregului program de lucru, aprecierea valorii acestuia și formularea unor predicții ș.a. dobîndesc o motivație științifică pe temeiul evaluării activității. De aceea, considerăm îndreptățită concluzia la care ajunge Anna Bonboir, arătînd că „divergențele" de opinii cu privire la rolul și funcțiile evaluării în actul pedagogic dovedesc că principiul general al evaluării, procesul însuși, nu sînt în cauză. Nu se pot aduce argumente raționale pentru a susține că școala este singurul organism care trebuie să fie dispensat de a controla în ce măsură și-a realizat obiectivele. Discuția privește mai mult modul în care se realizează această evaluare." [1]

[1] Bonboir Anna, *La decimologie*, Paris, P.U.F., 1972.

3. LOCUL TEORIEI EVALUĂRII ÎN ANSAMBLUL TEORIEI EDUCAȚIEI

3.1. EVALUAREA — ACT INTEGRAT ÎN ACȚIUNEA PEDAGOGICĂ

Reușita acțiunii de evaluare a învățămîntului depinde de o multitudine de factori și de îndeplinirea a numeroase cerințe. De data aceasta avem în vedere una din condițiile cele mai importante și anume *necesitatea de a realiza activitatea de evaluare integrată organic în actul pedagogic însuși.* După cum remarcă Hotyat F., o condiție esențială pentru ca actul de evaluare să îndeplinească funcțiile ce-i revin, este ca acesta „să nu se realizeze ca o activitate suprapusă, adăugată procesului de instruire, ci să se integreze în profunzime în actul educativ însuși, aducîndu-i luciditate și competență" [1].

De fapt, ca în toate procesele concepute în viziune cibernetică, evaluarea reprezintă un act prin care se realizează ameliorarea permanentă a sistemului. În acest sens, evaluarea devine un moment al procesului ca atare, punctul de plecare în autoreglarea sistemului. În ultimă analiză, ea constituie chiar una din condițiile desfășurării activității, principiul său de funcționare, determinînd schimbări în obiectivele activității și în strategia folosită. În consecință, procesele de evaluare însoțesc permanent, continuu, activitatea de învățămînt și sînt menite să conducă, în final, la îmbunătățirea acesteia. Un exemplu concludent de integrare a evaluării ca moment al procesului de învățare îl reprezintă modelul învățămîntului programat. Dar nu numai acesta. Chiar și în cadrul învățămîntului „tradițional" sînt numeroase elemente de „conexiune inversă" și mai ales posibilități de multiplicare a acestora. [2]

Examinarea locului evaluării în acțiunea pedagogică ne conduce la stabilirea a trei momente cheie ale acestei acțiuni, pe care unii autori [3] le numesc :

— „Conceperea acțiunii" sau „identificarea" ori „punerea problemei", care implică stabilirea scopurilor urmărite în acțiunea pedagogică, a elementelor de intrare și ieșire din sistem, a mijloacelor folosite în procesul prelucrării.

— „Punerea în aplicare", care constă în determinarea unei strategii optimale pentru atingerea obiectivelor propuse, prin folosirea cît mai

---

[1] Hotyat, Fernand, *Les examens*, în „Révue Française de Pédagogie" nr. 2, 1968.

[2] Un studiu amplu asupra căilor de dezvoltare a „conexiunii inverse" în desfășurarea lecțiilor l-a întreprins Miron Ionescu. Rezultatele cercetării sînt prezentate în lucrarea *Clasic și modern în desfășurarea lecției*, Cluj, Editura Dacia, 1972.

[3] Vezi *L'éducation et l'approche sistemique*, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1971.

eficientă a resurselor, precum și a condițiilor și normelor în care trebuie să fie încadrată acțiunea. Înțelegînd prin strategie organizarea și combinarea ansamblului de mijloace și metode în vederea îndeplinirii unor obiective, rezultă că nivelul randamentului activității de învățămînt depinde, în însemnată măsură, de reușita alegerii acestor mijloace și de modul lor de folosire. Deci, în vederea atingerii unor obiective — ca element esențial — se stabilesc resursele necesare, condițiile de desfășurare, iar produsul urmează să fie apreciat în funcție de criteriile desprinse din obiectivele urmărite.

— „Evaluarea", constînd în măsurarea și aprecierea actului pedagogic (nu numai a produsului său). Dacă vom reține faptul că evaluarea vizează atît rezultatele activității pedagogice (în raport cu starea de la intrare în acest proces și cu referire la obiectivele urmărite), cît și strategia aplicată, se înțelege că aceasta este implicată în întreaga desfășurare a acțiunii pedagogice. Ea privește sistemul întreg, vizînd condițiile de desfășurare a activității (intrările, resursele folosite, normele de organizare etc.), strategia urmată precum și rezultatele obținute.

În concluzie, în orice program educațional evaluarea reprezintă o componentă esențială, aflată în interacțiune cu alte procese cum sînt: planificarea, organizarea, conducerea activității ș.a. vizînd relevarea posibilităților de perfecționare a programului. Ea este parte integrantă a acțiunii pedagogice și nu un proces complementar, un „epifenomen" al acestuia (Hotyat). Ca urmare, *întreaga teorie asupra problemelor pe care le antrenează activitatea de evaluare a randamentului școlar se înscrie ca sistem de idei și tehnici în teoria generală a educației.* Legătura intimă dintre aceste idei este atît de strînsă uneori, încît cu greu pot fi desprinse aspectele care vizează în exclusivitate actul de evaluare. În toate problemele esențiale care privesc acțiunea pedagogică: ce anume se predă, în ce scop, ce obiective sînt urmărite, ce schimbări în comportamentul elevilor trebuie produse, cum se asigură realizarea acestora, cum sînt observate și apreciate pe parcurs și în finalul unor etape mai importante ș.a. sînt prezente deopotrivă concepții, idei, strategii referitoare la teoria structurii sistemelor școlare, a conținutului activității de instruire și educare, a metodologiei didactice folosite, a sistemului de verificare și apreciere aplicat ș.a.m.d. În concluzie, teoria evaluării este implicată în analiza secvențelor principale ale acțiunii pedagogice, ca și a metodelor și mijloacelor folosite, în definirea obiectivelor pedagogice, în ordonarea conținutului, ca și în bilanțurile efectuate asupra rezultatelor obținute. Concepută în acest fel, în condițiile integrării ei în activitatea însăși, evaluarea poate stimula considerabil munca tuturor celor antrenați în activitatea școlară.

3.2. CONSTITUIREA TEORIEI EVALUĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Se poate spune că întotdeauna acțiunea pedagogică de instruire și educare a copilului a cuprins, alături de procesele de influențare, acte prin care s-au constatat efectele acțiunii desfășurate, în alte cuvinte măsurarea eficienței activității pedagogice. Evident, practicile au evoluat și, odată cu ele, concepțiile privind evaluarea, pînă în momentul în care acestea s-au constituit în sisteme, configurînd disciplinele pe care le cunoaștem astăzi: docimologia, economia învățămîntului, planificarea învățămîntului ș.a.

În evoluția tehnicilor de evaluare a randamentului școlar se pot distinge, numai din considerente de sistematizare însă, cîteva etape marcate de stadiile atinse de aceste tehnici și de concepția referitoare la rolul activităților de evaluare în desfășurarea actului pedagogic.

a) După cum este de așteptat, în contextul primelor reflecții asupra educației, cuprinse în *gîndirea filosofică a antichității*, găsim și cele dintîi idei referitoare la necesitatea măsurării unor componente ale procesului de formare a omului. Ceva mai mult, aceste reflecții depășesc oarecum cadrul acțiunii de educație, vizînd *aprecierea unor situații sociale mai largi privind activitatea umană*. Astfel, Platon preconiza ca selectarea celor apți pentru cariera militară să se facă pe baza însușirilor acestora.

Chiar și în practica socială, folosirea examinărilor pentru cunoașterea însușirilor oamenilor este cunoscută încă de mult. Se atestă bunăoară practica „examenelor", pentru selectarea celor ce urmau să îndeplinească unele atribuții de interes public, cu mult înaintea erei noastre.

b) Pe măsură ce activitatea de educare a tinerei generații se conturează ca activitate socială specifică, ea include — ca o componentă firească, decurgînd din însăși natura și scopurile ei — acțiuni de verificare și apreciere a rezultatelor obținute. Alături de acestea, unele momente de trecere a individului într-o nouă etapă de dezvoltare, cu un alt statut socio-moral, cum ar fi „majoratul", „poziția de adult" etc., erau marcate de verificarea și confirmarea unor trăsături de personalitate, a unor capacități.

Folosirea examinărilor orale și scrise, ca probe specifice de verificare în cadrul unor examene, este înregistrată, însă, ceva mai tîrziu. La începutul veacului al XIII-lea, în anul 1215 de pildă, la Universitatea din Paris este introdusă o probă orală de absolvire constînd în susținerea unei „dizertații", asemănătoare modului în care sînt finalizate, în vremea noastră, studiile universitare, postuniversitare și, uneori, chiar învățămîntul secundar. În 1702, examenele orale sînt introduse la Universitatea din Cambridge și extinse apoi în învățămîntul elementar și secundar.

În veacul al XVIII-lea este remarcată şi folosirea probelor scrise ca mijloc de verificare a celor instruiţi. Ele se răspîndesc relativ repede, devenind în scurt timp modalitatea obişnuită de verificare a rezultatelor şcolare la sfîrşitul unor perioade de activitate (ani şcolari, cicluri de învăţămînt, iar mai tîrziu chiar la capătul unor secvenţe ale anului şcolar — semestre, trimestre, pătrare).[1]

Într-o etapă mai apropiată timpurilor noastre, la jumătatea veacului trecut, examinările scrise încep să fie practicate şi ca „probe externe" adică în forma unor mijloace de verificare a rezultatelor obţinute de elevi, folosite însă nu de educatori la clasele pe care le pregătesc, ci de către autorităţile şcolare, de factori cu atribuţii de control.

c) În dezvoltarea teoriei şi practicii evaluării capacităţilor individuale şi a rezultatelor şcolare, un moment de seamă l-a constituit crearea şi răspîndirea relativ largă şi rapidă a *testelor* la sfîrşitul veacului trecut şi *constituirea psihotehnicii*, la începutul veacului nostru. Acestea au fost generate şi stimulate de necesitatea cunoaşterii aptitudinilor copiilor, în intenţia sporirii randamentului şcolar şi, mai ales, a productivităţii muncii cerută de dezvoltarea industriei. Aşa se explică interesul deosebit, în această etapă, faţă de cercetarea diferenţelor individuale şi, în legătură cu acestea, de integrare a individului într-un proces pedagogic adecvat. Pe fondul acestei orientări generale, cercetările psihotehnice conturate la jumătatea veacului trecut cunosc o dezvoltare destul de rapidă, urmînd direcţii de evoluţie variate. Astfel, în timp ce lucrările lui Itard, Ribot şi mai tîrziu A. Binet, Th. Simion se caracterizează printr-un interes deosebit pentru studierea subiecţilor care se abat de la starea de normalitate, alte cercetări (Mc Cattell, Weber, Wundt ş.a.) sînt orientate cu precădere spre studiul experimental al comportamentului omului normal. Independent de orientarea dominantă, încercările de investigare a psihicului uman sînt puternic stimulate, conferindu-li-se şi un grad sporit de obiectivitate, prin folosirea instrumentului matematic. Începuturile aparţin lui Laplace şi Gauss, care au demonstrat utilizarea curbei normale, contribuţii ulterioare aducînd Quetelet, prin aplicarea teoriei probabilităţilor la măsurarea caracteristicilor psihicului uman, Francis Galton, prin folosirea metodelor statistice pentru evaluarea testelor mintale ş.a.

Treptat, de la măsurarea caracteristicilor fizice şi sensoriomotorii ale subiecţilor, s-a trecut la folosirea testelor în scopul cunoaşterii pro-

[1] Într-un studiu, „*Les examens en Engleterre*", Loyd Arnold arată că în Europa termenul „examen" era întrebuinţat în secolul al XVII-lea şi definea examinarea orală. Primul examen scris a fost introdus la începutul secolului al XVIII-lea la Trinity College of Cambridge, fiind aplicat la matematică, mai ales la geometrie („Révue Française de Pédagogie", nr. 2, 1968).

ceselor mintale mai complexe. După cum remarcă profesorul Pavelcu, „nevoia de măsurare exactă s-a extins de la măsurarea fizică spre cea psihologică și această tendință are rădăcini adînci de ordin social." [1]

Fără îndoială că, înlăturînd exagerările comise, interpretările voit eronate, tendențioase, ale rezultatelor acestor cercetări, interesul pentru cunoașterea capacităților, aptitudinilor individuale și necesitatea adaptării acțiunii pedagogice la acestea reprezintă o contribuție la dezvoltarea teoriei evaluării.

d) Ulterior, testele sînt folosite nu numai pentru măsurarea dezvoltării psiho-motrice sau a inteligenței, a aptitudinilor ci și pentru evaluarea cunoștințelor elevilor. Interesul puternic manifestat față de măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare a condus la apariția și extinderea foarte rapidă a *testelor docimologice* sau *de realizare* ori *de cunoștințe* care își propun să verifice cu mai multă exactitate nivelul de cunoștințe al elevilor, volumul și valoarea acumulărilor acestora în actul de învățare. În consecință, asistăm la o proliferare a testelor și a examenelor care „tind să devină un scop în învățămînt, deși nu trebuie să fie decît un mijloc de a controla eficacitatea sa". [2]

Realizarea testelor docimologice în primele decenii ale veacului nostru, deși începuturile acestor preocupări datează din secolul trecut [3], este legată de numele a numeroși psihologi și pedagogi (Ed. Thorndike — 1904, C. W. Stone — 1908). Testul standardizat cunoaște o răspîndire accentuată în perioada de după primul război mondial. Unul din factorii care au stimulat extinderea acestui mijloc în practica evaluării îl reprezintă tocmai constatările ce încep să fie dezbătute în literatura pedagogică cu privire la neajunsurile probelor „tradiționale", în primul rînd faptul că acestea nu oferă informații satisfăcătoare din punct de vedere al exactității asupra rezultatelor școlare.

Aceste cercetări au dobîndit un caracter mai sistematic în al treilea deceniu (1922) la inițiativa lui Henri Piéron și a soției lui, în colaborare cu Laugier Henri. Rezultatele cercetărilor formează conținutul lucrării *Etudes docimologiques*, apărută în 1935. Așa s-a constituit *docimologia*. La numai un an apare o nouă lucrare care marchează o contribuție în evoluția științei abia constituite, cu titlul: „Corectarea probelor scrise la examene", cuprinzînd rezultatele cercetărilor efectuate de comisia franceză a Institutului Național de Educație din Colegiul Universității din Columbia. Mult mai tîrziu, în 1963, cumulînd și cercetările între-

---

[1] Pavelcu, Vasile, *Principii de docimologie*, București, Editura didactică și pedagogică, 1968, p. 13.

[2] Piéron Henri — Examen et docimologie, Paris, PUF, 1963.

[3] În 1864 George Fischer (Anglia) realizează o „scară" pentru măsurarea rezultatelor școlare, iar în 1897 americanul J. Rice elaborează una destinată aceluiași scop.

prinse între timp, Piéron E. elaborează importanta lucrare *Examens et docimologie*.

e) Cu toate că în deceniile 2 şi 3 ale veacului nostru, testele docimologice standardizate au cunoscut o largă răspîndire, în unele ţări devenind modalitate de bază în sistemul de evaluare a rezultatelor şcolare, în perioada următoare se manifestă o atitudine de rezervă faţă de această tehnică. Schimbarea de atitudine îşi găseşte explicaţia în primul rînd în faptul că, deşi testele au marcat un progres evident în ceea ce priveşte exactitatea măsurătorilor, totuşi, ele nu elimină erorile care se produc în aprecierea rezultatelor. Mai mult decît atît, interpretarea datelor furnizate de testele docimologice, corelate cu cele ale testelor de inteligenţă, a fost în multe cazuri denaturată sub influenţa unor concepţii neştiinţifice, servind în ultimă instanţă intenţiei de a demonstra o pretinsă „inferioritate" a elevilor proveniţi din păturile sociale asuprite, din „mediile defavorizate" şi „superioritatea" celor proveniţi din păturile de sus. Pe bună dreptate s-a apreciat că „judecata socială a făcut pe mulţi să descopere prea multe defecte la elevii din pătura de jos şi să treacă cu vederea prea multe defecte la cei din pătura de sus".

Pe de altă parte, folosirea insistentă a testelor şi faptul că li s-au conferit „virtuţi" pe care, în fapt, nu le puteau avea, au condus la aplicarea lor abuzivă şi, în consecinţă, la ignorarea altor modalităţi de cunoaştere a elevilor, de măsurare şi evaluare a progreselor şcolare. Îndeosebi a fost neglijată utilizarea şi dezvoltarea tehnicilor de apreciere a altor rezultate şcolare, în afară de cunoştinţele acumulate care erau mai uşor cuantificabile, cum sînt diferite capacităţi, trăsături de personalitate şi altele.

Atitudinea critică faţă de teste şi-a demonstrat efectele constructive atît prin perfecţionarea ulterioară a acestor instrumente, cît şi prin alte schimbări produse în conceperea şi realizarea actului de evaluare. Astfel, reacţia faţă de acestea este însoţită de aplicarea mai largă şi a *altor tehnici menite să furnizeze informaţii despre comportamentul elevilor:* observarea, convorbirea, tehnicile sociometrice (J. Moreno), studiul de caz şi altele. Totodată, alături de cunoştinţele asimilate în procesul de instruire, alte laturi ale comportamentului elevilor sînt explorate: atitudinile, interesele, aspectele emoţionale etc. În acest fel, aria conţinutului şi a metodelor proprii acţiunii de evaluare a randamentului şcolar se îmbogăţesc considerabil.

În acelaşi timp, în etapa considerată se produce şi o schimbare esenţială, corelată cu cele arătate, în însuşi modul de a concepe acţiunea de evaluare a rezultatelor şcolare. Această mutaţie marchează *trecerea de la măsurarea şi evaluarea cu precădere globală, finală, cu accent pe informaţia acumulată, către o evaluare realizată sistematic, integrată*

în toate secvențele actului pedagogic și orientată spre măsurarea tuturor rezultatelor (produselor) acțiunii de educație. Despre trăsăturile acestor două strategii de evaluare — cumulativă și formativă — ne vom ocupa însă, într-unul din capitolele următoare.

f) O ultimă etapă, în mare parte suprapusă ultimelor două, marcînd mai degrabă o direcție de evoluție a activității de evaluare a randamentului învățămîntului, se exprimă în extinderea acestor preocupări, pe de o parte asupra *condițiilor și factorilor de care depind rezultatele obținute*, iar pe de altă parte, asupra unor *aspecte de macrosistem*, adică a *eficienței învățămîntului în ansamblu.*

Trebuie observat că cercetările privind evaluarea acțiunii pedagogice au fost îndreptate mult timp, cu prioritate, asupra rezultatelor obținute în pregătirea elevilor. Mult mai tîrziu, acțiunea de evaluare a fost orientată spre examinarea și aprecierea directă a sistemului școlar, ori a componentelor activității pedagogice: conținutul învățămîntului, metodele aplicate, mijloacele de învățămînt folosite ș.a.

În ultimele două decenii, în țările cu un învățămînt dezvoltat, problemele evaluării activității de învățămînt constituie obiectul unor preocupări tot mai atente și insistente. În acest scop sînt create centre de cercetări, institute, laboratoare care-și propun să întreprindă cercetări în această direcție.[1]

De asemenea, pe lîngă contribuțiile valoroase ale unor organisme internaționale, cum sînt Institutul UNESCO pentru educație de la Hamburg, Institutul pentru planificarea învățămîntului de la Paris ș.a., remarcăm cercetările întreprinse sau coordonate de Asociația internațională pentru evaluarea randamentului școlar — „International of Educational Achievement (I.E.A.)", care încearcă să realizeze și o acțiune de concertare a eforturilor depuse pe plan național în diferite țări.

Locul și funcțiile sistemului de educație în ansamblul vieții sociale, ca și unele trăsături comune ale sistemelor de educație conduc la preocupări deseori foarte apropiate în acțiunea de măsurare și evaluare a randamentului învățămîntului.

Una din orientările cercetărilor de această natură constă *în conceperea actului de măsurare ca element component al procesului pedagogic.* Programele de evaluare devin parte esențială a programelor educaționale. De aceea, o caracteristică a acțiunilor de evaluare întreprinse o constituie tocmai analiza neîntreruptă a practicii școlare și a rezultatelor obținute.

---

[1] Informații referitoare la amploarea cercetărilor precum și o bogată bibliografie sînt prezentate în „Documentations et informations pédagogiques", nr. 184/1972, UNESCO, B.I.E. și nr. 191, trim. I, din 1974.

Cele mai multe cercetări vizează realizarea *unui grad mai mare de obiectivitate a evaluării*, în intenţia de a se asigura o cunoaştere cît mai exactă şi completă posibil a nivelului atins în pregătirea elevilor şi, pe acest temei, perfecţionarea continuă a procesului pedagogic.

Odată cu aceasta, se înregistrează un progres în desfăşurarea acţiunilor de măsurare şi evaluare marcat printr-o *mai mare varietate a mijloacelor folosite* şi prin creşterea calităţii instrumentelor de măsurare.

De asemenea, se poate constata un interes crescînd pentru perfecţionarea mijloacelor şi tehnicilor prin care sînt evaluate nu numai cunoştinţele elevilor, ci şi aptitudinile lor creatoare, atitudinile, conduita, întreaga lor personalitate, deci *extinderea acţiunii de evaluare şi asupra aspectelor educative ale activităţii şcolare*. Se relevă în această orientare concepţia dominantă a legăturii strînse dintre instrucţie şi sarcinile formative ale învăţămîntului.

În ţara noastră, îndeosebi în ultimele două decenii, se înregistrează o autentică efervescenţă a cercetărilor consacrate acestor probleme, ale căror rezultate reprezintă conţinutul a numeroase studii apărute.[1]

În prezent, evaluarea randamentului şcolar, sub diverse laturi şi la diferite niveluri ale sistemului de învăţămînt, constituie obiectul unor atente preocupări nu numai din partea unor pedagogi izolaţi, ci şi a unor unităţi de cercetare. Aceste preocupări se înscriu în programul amplu elaborat de partid în direcţia perfecţionării activităţii de organizare şi conducere a vieţii sociale.

4. PROBLEMATICA TEORIEI EVALUĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Teoria evaluării eficienţei învăţămîntului, deşi constituită relativ de curînd, este deosebit de complexă şi se distinge prin abordarea unei game foarte variate de probleme. În lucrarea de faţă ne propunem să

[1] Apar, pe lîngă numeroase studii în „Revista de pedagogie" şi alte publicaţii pedagogice, lucrări mai ample. Citǎm : *Principii de docimologie* (V. Pavelcu), în 1968 ; *Metodologia examinării şi notării elevilor*, în 1969 (Muster D., Hazgan S. şi Popescu Pelaghia) ; *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice* (Muster D.), 1970 ; *Atitudinea elevilor faţă de aprecierea şcolară* (D. Vrabie), 1975 ; *Randamentul şcolar* (Teodora Simionescu), 1976 ; *Examinarea şi notarea curentă*, în 1978 (Pelaghia Popescu) ; *Evaluarea sistemelor şi proceselor educaţionale* (Institutul de cercetări pedagogice) ; *Analiza procesului de învăţămînt* (Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice), 1978. La acestea se pot adăuga şi alte lucrări care, deşi nu îşi propun în principal abordarea problemelor evaluării randamentului învăţămîntului, totuşi, tratează aspecte ale acestei acţiuni în corelaţie cu problematicile pe care le cuprind.

ne oprim mai mult asupra problemelor pe care le antrenează activitatea de evaluare a rezultatelor şcolare, fără a ignora, însă, pe acelea care privesc evaluarea întregului sistem şcolar. În acest fel, pe temeiul examinării condiţiilor în care evaluarea randamentului şcolar devine o componentă a actului pedagogic şi a analizei conceptelor principale cu care vom opera, putem aborda domeniile mari care fac obiectul acţiunii de evaluare şi anume, aspectele de *macrosistem* şi apoi cele de *microsistem.*

În continuare, din perspectiva pe care o oferă prezentarea celor două strategii de evaluare, *continuă* sau *formativă şi cumulativă* sau *sumativă*, în centrul demersului nostru se situează problemele evaluării actului pedagogic cu toate componentele sale. Analiza procesului de evaluare a rezultatelor şcolare presupune examinarea a trei grupe de probleme : în primul rînd, cele referitoare la *obiectivele pedagogice* (funcţiile acestora, tehnica elaborării lor ş.a.), în al doilea rînd, *evaluarea condiţiilor activităţii de predare-învăţare, a factorilor* care influenţează rezultatele acestei activităţi, şi în al treilea rînd, *elementele principale ale rezultatelor şcolare*, care constituie obiectul activităţii de evaluare.

Cum este şi firesc, o atenţie deosebită o acordăm *tehnicilor de măsurare şi apreciere*, desfăşurării actului de măsurare, formelor şi metodelor de examinare, problemelor referitoare la valoarea probelor de evaluare. În acest context, este util să fie avute în vedere problemele elaborării şi folosirii testelor şcolare, relevînd virtuţile şi limitele acestora în comparaţie cu probele tradiţionale.

În strînsă legătură cu măsurarea rezultatelor, se află problemele referitoare la *aprecierea progreselor şcolare*, adică *notarea* : utilizarea notelor şcolare ca indice al unor valori, diferite sisteme de notare întrebuinţate, relevarea avantajelor şi dezavantajelor fiecăruia, valoarea actului de notare, factorii variabilităţii aprecierilor, validitatea notelor şcolare.

Nu vom putea considera încheiată analiza problemelor privind examinarea şi aprecierea rezultatelor fără tratarea acelor *modalităţi de evaluare psihopedagogică*, complementare probelor de examen dar deosebit de importante pentru aprecierea efectelor acţiunii pedagogice, *atitudinile elevilor, conduita acestora.* Se cuvine să subliniem de pe acum că aprecierea rezultatelor nu poate fi limitată la sarcinile instructive ale activităţii şcolare ci, în mod necesar, se extinde şi asupra obiectivelor educative, cu toate dificultăţile pe care le comportă evaluarea acestora.

Una din cele mai importante probleme, îndeosebi prin implicaţiile practice pe care le conţine şi perspectivele pe care le deschide acţiunii de evaluare a rezultatelor procesului instructiv-educativ, este aceea *a obiectivizării actului de verificare şi apreciere.* După examinarea critică,

dar obiectivă, a examenelor tradiționale, se impune relevarea condițiilor care favorizează obiectivizarea evaluării (stabilirea și ierarhizarea obiectivelor pedagogice, ameliorarea tehnicilor de măsurare, perfecționarea sistemului de apreciere, formarea docimologică a examinatorilor ș.a.).

Dar nu numai rezultatele școlare, progresele elevilor, ci și toți factorii care contribuie la obținerea lor sînt „testați", supuși evaluării. De aceea, consecvenți tezei enunțate, referitoare la interacțiunea componentelor actului pedagogic, analiza procesului de evaluare a progreselor școlare ne oferă informațiile trebuitoare pentru extinderea acesteia asupra unui alt grup de probleme referitoare la *evaluarea conținutului învățămîntului, a formelor de organizare a activității școlare, a metodologiei didactice și a mijloacelor de învățămînt, a activității educatorului.* Cititorul va înțelege că opțiunea noastră pentru examinarea evaluării acestor elemente numai *după* și *pe baza datelor* obținute prin evaluarea rezultatelor școlare se întemeiază tocmai pe necesitatea luării în considerare a concluziilor desprinse din evaluarea acestor rezultate, pentru o cît mai exactă apreciere a contribuției fiecăruia din factorii amintiți.

5. PRECIZĂRI TERMINOLOGICE

Pornind de la faptul că eficiența activității învățămîntului se exprimă, în final, prin rezultatele obținute în pregătirea elevilor, mult timp obiectul teoriei evaluării a fost limitat la problemele examinării și aprecierii progreselor elevilor. De multe ori, o asemenea restrîngere a problematicii teoriei evaluării se constată și în zilele noastre. Într-un fel, situația este explicabilă. Ea își găsește originea în faptul că, la începuturile ei, acțiunea de evaluare a privit eficiența pedagogică a activității școlare și numai apoi, prin aplicarea concepțiilor și metodelor specifice sociologiei, econometriei, planificării învățămîntului, *ea a fost extinsă asupra eficienței sistemului de învățămînt privit ca subsistem al sistemului social.*

La aceasta se adaugă factori de circumstanță. Rezultatele școlare, constatate cu prilejul examenelor și prin comportamentul tinerilor în activitatea productivă și socială, după absolvirea școlii, sînt mai accesibile evaluărilor curente și interesează cercuri largi de persoane : cadre didactice, părinți, elevi. În schimb, eficiența economică și socială a sistemului de învățămînt sau valoarea unor componente ale activității, cum sînt programele de studii, metodele de lucru, mijloacele de învățămînt întrebuințate, constituie obiectul preocupărilor specialiștilor în

materie, al organizatorilor de învățămînt, interesînd în primul rînd factorii de decizie ai activității de conducere a învățămîntului.

În aceste condiții, teoria și practica evaluării învățămîntului au evoluat în strînsă legătură, fiind uneori chiar contopită cu *docimologia* ca știință a examinării. De aceea, conceptele cu care operează frecvent teoria evaluării sînt cele care țin de aria docimologiei, precum și cele preluate din sociologie și economie politică.

Definind studiul condițiilor și structurilor mijloacelor de control al cunoștințelor și îndeosebi cel al examenelor și concursurilor, precum și al „sistemului de notare și regimul compozițiilor care constituie modul tradițional de control al cunoștințelor și clasificare a elevilor" [1], termenul de *docimologie* a fost introdus în literatura pedagogică de H. Piéron, care poate fi considerat și întemeietorul acestei discipline. În evoluția teoriei docimologice Landsheere [2] distinge două etape : în prima etapă, teoria a constat mai ales în examinarea critică a modalităților tradiționale de verificare și apreciere ; în a doua etapă, ea dobîndește un caracter constructiv, propunîndu-și ameliorarea metodelor și procedeelor de măsurare în vederea realizării unei evaluări cît mai obiective.

O altă delimitare conceptuală se impune în legătură cu doi termeni corelativi : *măsurare* și *apreciere*. Deși de multe ori sînt folosiți ca termeni sinonimi, în realitate ei denumesc procese distincte, chiar dacă se află într-o strînsă legătură.

Măsurarea este procesul de stabilire a realizărilor în activitatea de învățămînt. Ea constă în aplicarea unor tehnici, probe, pentru a cunoaște efectele acțiunii instructive și educative și a obține date în perspectiva unui scop determinat. Privit în acest sens, rostul actului de măsurare este să furnizeze informații exacte despre starea învățămîntului sau a unui aspect al acestuia. Exactitatea măsurării este condiționată de calitatea instrumentelor de măsurare folosite și de modul în care sînt aplicate probele. Aceasta implică o bună pregătire a evaluatorului în direcția cunoașterii instrumentelor, a selectării celor mai potrivite fiecărei situații în parte, precum și a însușirii tehnicii utilizării lor.

Aprecierea definește procesul de judecare a rezultatelor măsurării. Datele măsurărilor, prin ele însele, nu spun prea mult. Ele nu exprimă în ce măsură au fost atinse obiectivele propuse. Pentru aceasta este necesară prelucrarea acestor date, compararea lor cu obiectivele urmărite, estimarea gradului de realizare a acestor obiective și, în ultimă analiză, aprecierea rezultatelor. Prin urmare, aprecierea presupune formularea unor judecăți de valoare asupra unui rezultat.

---

[1] Cormary, Henry, *La pèdagogie* (dicționar), Paris, 1972.

[2] Landsheere, Gilbert, De, *Evaluarea continuă a elevilor. Examene*, București, E.D.P., 1975, p. 9.

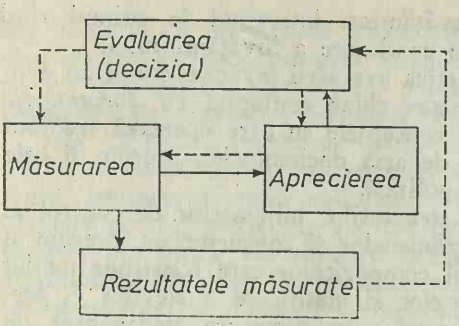


Fig. 1

Relația dintre măsurare și apreciere privește încă un aspect. *Măsurarea se prezintă ca un proces mult mai obiectiv decît aprecierea.* Bineînțeles, nu exclude complet orice notă de subiectivism, chiar dacă ar fi să reținem numai faptul că opțiunea pentru o tehnică sau alta și modul de folosire a instrumentului ales depind de priceperea evaluatorului. În schimb, aprecierea, chiar dacă este operată conform cu criterii dinainte stabilite, implică în mai mare măsură judecata personală a evaluatorului, ceea ce-i conferă o notă subiectivă mai pronunțată.

Evaluarea este un concept mai cuprinzător decît cele precedente. El se referă la procesul întreg de măsurare și apreciere a rezultatelor, completîndu-l prin stabilirea elementelor izbutite și a celor critice, ca bază pentru îmbunătățirea activității verificate. Cu alte cuvinte, măsurarea exprimă, de obicei în cifre, mărimea rezultatelor verificate ; aprecierea arată la ce nivel sînt aceste rezultate față de cele scontate ; evaluarea relevă cum au fost obținute rezultatele în discuție, subliniază contribuția fiecărui factor și cum ar putea deveni rezultatele mai bune. Relația dintre cele trei concepte ar putea fi reprezentată grafic ca în figura 1.

De cele mai multe ori, evaluarea se întemeiază pe rezultatele măsurătorilor fără însă ca măsurarea să constituie o condiție necesară. În consecință, a evalua înseamnă „a formula o judecată de valoare bazată *numai în parte* (subl. ns.) pe rezultatele măsurării“ [1]. Este greu de închipuit, însă, că se efectuează o măsurare fără un scop anumit de evaluare. Prin urmare, evaluarea presupune măsurarea, aceasta fiind subsumată actului de evaluare care este mai cuprinzător.

În fine, un concept frecvent folosit în discuția asupra problemelor de evaluare este cel de *comportament*. El aparține, în primul rînd, limbajului psihologic. Ceea ce trebuie subliniat aici este faptul că, în general, în literatura docimologică, comportamentul nu este considerat în accepția limitată, behavioristă, a conceptului de reacție a subiectului la diverși stimuli, ci în sensul său cel mai larg și cuprinzător, ca ansamblu

[1] *Documentation et information pédagogiques — Evaluation du rendement scolaire*, UNESCO-BIE, nr. 184, 1972, p. 28.

de însuşiri formate subiecţilor în procesul de instruire şi educare, structurate într-un anumit stil personal.

Din relaţia analizată putem formula, de pe acum, în linii generale, condiţiile unei evaluări reuşite. Aceasta este în funcţie de : — exactitatea măsurării ; — stabilirea criteriilor de apreciere ; — priceperea evaluatorului în efectuarea măsurărilor şi capacitatea lui de a interpreta şi aprecia datele obţinute.

Un concept de largă folosinţă în teoria şi practica evaluării, definind însuşi obiectul actului de evaluare, este acela de *randament*. Datorită faptului că orice proces face să apară o relaţie între factori (*input*) şi rezultate (*output*), în accepţia sa cea mai largă, termenul desemnează înseşi rezultatele obţinute într-un proces, dar „văzute", apreciate în lumina obiectivelor urmărite. În acest sens, conceptul este sinonim cu termenul folosit în analiza strategiei oricărui proces, de „ieşire" (*output*) şi are semnificaţii diferite în funcţie de situaţia determinată. De exemplu, ceea ce este o măsurare a randamentului (*output-ului*) la un nivel al învăţămîntului poate deveni măsurare a „inputului" la un alt nivel. De aceea, este necesară, totdeauna, o analiză explicită a obiectivelor de evaluat, ea reprezentînd condiţia prealabilă a oricărei evaluări. Unii autori (André Page) consideră termenul de randament sinonim cu cel de productivitate, ceea ce implică „stabilirea unei relaţii între cantitatea de factori consumaţi şi cantitatea de produse obţinute". Productivitatea unui proces devine mai bună „dacă se obţine aceeaşi cantitate de produse cu o cît mai redusă cantitate de factori sau o mai mare cantitate de produs cu aceeaşi cantitate de factori".[1]

În multe cazuri, conceptul defineşte acele rezultate care sînt pe măsura obiectivelor propuse. În acest sens, randamentul este definit şi prin termenul de „performanţă", ca rezultat care este judecat prin raportare la obiectivele urmărite. El exprimă „rezultate optime într-un timp optim" în condiţii normale de activitate, de un subiect dotat cu abilităţile necesare pentru această activitate.

Să menţionăm că folosirea acestor concepte în evaluarea fenomenelor educaţionale — preluate din teoria conducerii şi din economie — reclamă o anumită prudenţă, datorită faptului că randamentul unei activităţi în învăţămînt depinde de numeroşi factori din afara sistemului de educaţie, care îşi aduc contribuţia la formarea personalităţii umane : condiţiile de viaţă materială, de mediu cultural, familial ş.a. În acelaşi timp, multe din rezultatele finale ale acţiunii de educaţie nu pot fi evaluate pe deplin decît pe termen lung, în fapt numai după ce absolvenţii — bunăoară — intră în viaţa activă. De aceea, referindu-se la eficacitate în contextul educaţiei şi la măsurarea ei, într-unul

[1] André Page, *L'économie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1971.

din documentele dezbătute la cea de-a 37-a *Conferință internațională asupra educației*, ținută la Geneva, în iulie 1979, se arată că „nici un ansamblu de măsuri cantitative nu poate evalua producția globală a sistemelor educaționale astfel încît să se compare cu „inputurile" financiare fără a se expune celor mai serioase contestații. Aceste măsuri vor fi contestate pentru simplul motiv că *în domeniul învățămîntului avem de-a face cu cerințe, dorințe, aspirații, potențialități ale oamenilor și ale societăților* (subl. ns.). Din cauza naturii ei reale, munca educativă nu poate fi supusă normelor referitoare la productivitate și la profit". În consecință, „se poate pretinde sistemului de a utiliza resursele care îi sînt alocate, urmărindu-se eficacitatea optimă. Dar analogia cu problemele unei întreprinderi nu poate fi împinsă prea departe" [1].

Definind raportul dintre resurse și rezultate, randamentul sau eficiența unei acțiuni se obține fie prin reducerea resurselor folosite pentru atingerea obiectivelor fixate, fie prin creșterea rezultatelor pe baza acelorași resurse sau, cel mai adesea, prin îmbinarea celor două căi. Pe bună dreptate, Tadeuz Kotarbinski în analiza principiilor praxiologice, a „lucrului bine făcut", consideră că „eficiența modului de acțiune nu se reduce la economicitate (în sensul conceptului parcimoniei, al folosirii unei cantități mai mici de resurse — *nota ns.*)... Economicitatea este o sinteză a noțiunilor de parcimonie și de productivitate, considerîndu-se că o acțiune se caracterizează printr-o economicitate cu atît mai mare cu cît ea se caracterizează printr-un raport mai mare între cantitatea de produse și cantitatea de resurse consumate." [2]

Relația dintre factori și rezultate, pe care o presupune evaluarea randamentului unei activități, implică operarea cu un alt concept propriu actului de evaluare și anume cel de *indicator*. Măsurarea și aprecierea atît a rezultatelor cît și a factorilor — ca elemente ale procesului — se realizează prin intermediul indicatorilor. După cum se va vedea, de multe ori evaluarea rezultatelor și a proceselor presupune o „indicatorizare". Prin folosirea indicatorilor, informația dobîndită în procesul de evaluare este selecționată și sistematizată. În marea varietate a indicatorilor privind activitatea de educație, se pot distinge două categorii: a) *indicatori de stoc* care exprimă situația la un moment dat (de exemplu: rata de școlarizare, rezultate la un examen etc.), au deci natură statică; b) *indicatori de flux* — care exprimă dinamica unui fe-

[1] *A 37-a Conferință internațională asupra educației*, Geneva, 5—14 iulie 1979 — Documentul: „Îmbunătățirea organizării și a conducerii sistemelor de educație în vederea creșterii eficacității lor și a generalizării, pe această bază, a dreptului la educație" ED. (B.I.E.) Confinted 37/Ref. 4, Paris, 1979.

[2] Kotarbinski, Tadeuz, *Tratat despre lucrul bine făcut* (traducere din l. polonă), București, Editura politică, 1976.

nomen (evoluția unei promoții de-a lungul mai multor cicluri de învățămînt, evoluția la învățătură a elevilor în cursul unui an școlar ș.a.). Este util să precizăm că, chiar dacă necesitățile ne îndeamnă să apelăm preponderent la una din aceste categorii de indicatori, evaluarea completă a unui fenomen implică atît măsurarea stadiului atins la un moment dat, cît și dinamica, evoluția acestuia. Această cerință apare pregnant mai ales dacă avem în vedere funcția predictivă a actului evaluator.

În unele lucrări, pornind de la alt criteriu, se manifestă opțiunea pentru o clasificare care distinge indicatori : cantitativi, care permit introducerea în actul de evaluare a ordinii de mărime, oferă posibilitatea unei măsurări mai exacte ; comportamentali, referindu-se la felul comportamentului însușit de elev și care dovedește atingerea obiectivului respectiv ; calitativi, care sînt mai degrabă criterii, standarde de apreciere a performanțelor permițînd enunțarea unei judecăți de valoare.

De fapt, cea de-a doua clasificare nu o anulează pe cea dintîi. Fiecare din indicatorii cantitativi, comportamentali ori calitativi pot fi abordați ca indicatori statici (de stoc) sau dinamici (de flux). De aceea, în practica evaluării acești indicatori sînt folosiți combinat.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

Capitolul II

OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE – CRITERII ALE EVALUĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

1. O COMPONENTĂ DE BAZĂ A STRATEGIEI EDUCAȚIONALE

În cadrul discuției din capitolul precedent referitoare la condițiile generale ale evaluării învățămîntului am subliniat faptul că desfășurarea actului de măsurare și apreciere implică o operație dublă : pe de o parte, înregistrarea obiectivă a efectelor obținute și măsurarea acestora, iar pe de altă parte aprecierea relației dintre starea constatată și criteriul general care definește un act pedagogic reușit. Acest criteriu îl constituie tocmai *obiectivele educaționale.*

În teoria modernă a educației, obiectivele pedagogice au devenit o categorie fundamentală și una din temele care interesează în cel mai înalt grad și în egală măsură pe psihologi, pedagogi, organizatori de învățămînt etc. Întreaga problematică a teoriei obiectivelor pedagogice este generată de necesitatea definirii cu mai multă precizie a scopului general al unui sistem de educație, precum și a sarcinilor specifice diverselor acțiuni pedagogice. Existența scopurilor este, de fapt, o caracteristică a tuturor acțiunilor umane sau cel puțin a acelora întreprinse deliberat. Însuși conceptul de acțiune „înseamnă a tinde către un anumit scop, în condițiile date, cu ajutorul unor mijloace adecvate, pentru a ajunge de la condițiile existente la condiții corespunzînd scopului urmărit." [1]

Conceptul de obiectiv care trebuie realizat este indisolubil legat de cel de educație. Esența acțiunii de educație constă în formarea omului în perspectiva unui scop. A educa implică întotdeauna existența unui obiectiv. Educația nu are rațiunea de a fi decît prin scopurile pe care este menită să le realizeze. De aceea, dintotdeauna, concepțiile despre educație, ca activitate socială specifică, au cuprins, printre elementele

[1] Kotarbinski, Tadeuz, *Lucrarea citată*, p. 37.

lor esențiale, idei cu privire la finalitățile educației. Tuturor sistemelor pedagogice le sînt proprii anumite moduri de a aborda și stabili scopurile activității de formare a generațiilor tinere.

Cu toate acestea, exceptînd formularea unor finalități generale, globale, ale acțiunii de educație în ansamblul ei, studiul sistematic al problemelor privind determinarea scopurilor și obiectivelor activității pedagogice a început relativ tîrziu, abia la începutul veacului nostru. Primele încercări de formulare a unor obiective specifice unor trepte de învățămînt sau unor activități nu au realizat o sistematizare autentică a acestora care să poată ghida activitatea de educație. Ele s-au limitat tot la enunțuri generale, vagi, astfel că, după cum caracterizează Reuchlin M., în aceste încercări „obiectivele sînt un fel de comentariu liric al reformelor care se efectuează sub efectul altor factori" (L'orientation scolaire, 1970).

Deceniul al șaselea avea să cunoască încercări mai ample de sistematizare a obiectivelor pedagogice, ceea ce a declanșat un interes tot mai accentuat față de problemele pe care le comportă stabilirea și ierarhizarea acestora. Este concludent faptul că într-o perioadă relativ scurtă, de la apariția lucrărilor lui Bloom referitoare la această problemă, teoria obiectivelor a cunoscut o dezvoltare amplă, concretizată într-o bibliografie care cu greu poate fi cuprinsă. Pe drept cuvînt, G. Landsheere apreciază că „un istoric al pedagogiei care va dori să desprindă marile curente de idei ale celei de-a doua jumătăți a secolului XX și va lua ca indice frecvența întrebuințării cuvintelor noi în limbajul educatorilor, va rezerva un loc important taxonomiilor obiectivelor pedagogice." [1]

Fără îndoială că una din achizițiile teoriei educației contemporane este recunoașterea corelației strînse dintre finalitățile instrucției și educației pe de o parte și conținutul, metodologia didactică, alegerea mijloacelor de instruire, pe de altă parte. Mai precis, este vorba de rolul hotărîtor îndeplinit de cele dintîi în raport cu celelalte componente ale tehnologiei didactice. În înțelegerea deplină a acestei relații, și mai ales într-o acțiune pedagogică realizată în conformitate cu această legitate, rezidă una din căile principale de îmbunătățire a randamentului școlar.

Teoria obiectivelor pedagogice a devenit, așadar, o componentă principală a teoriei asupra educației, puternic implicată în rezolvarea aspectelor fundamentale ale educației: elaborarea conținutului, alegerea metodelor și a mijloacelor de învățămînt, stabilirea formelor de desfășurare a activității, adoptarea strategiei de reformă a învățămîntului etc.

---

[1] Landsheere G. De și Viviané, De, *Definir des objectifs pédagogiques*, Bruxelles, 1975.

Pe ce se întemeiază rolul hotărîtor al obiectivelor pedagogice în strategia educaţională ?

În primul rînd, trebuie reţinută necesitatea *de a conferi întregii acţiuni de instruire şi educare un caracter organizat, raţional,* cu obiective ierarhizate logic şi ordonate din punctul de vedere al priorităţilor. Tendinţa către realizarea unei „gestiuni ştiinţifice" a activităţii pedagogice, în vederea creşterii gradului său de eficacitate, a condus la ordonarea finalităţilor educaţiei, pornind de la cele cu caracter mai general şi ajungînd la cele particulare, specifice unor trepte şi profiluri ale învăţămîntului sau unor activităţi. Componenta care dă sens şi semnificaţie sistemului sau unei activităţi este obiectivul. După cum remarcă Mager R., „învăţămîntul nu este eficace decît în măsura în care el atinge un obiectiv primordial ; el trebuie să-l facă pe elev să evolueze în sensul dorit... Dacă nu ajunge aici este steril şi neproductiv. Dacă ajunge să înăbuşească vocaţia şi orice dorinţă de a se instrui este departe de a fi eficace, chiar pernicios. Nu este deci de dorit decît cursul care atinge obiectivele fixate" [1]. Prin urmare, valoarea unei acţiuni pedagogice nu este dată numai de conţinutul său şi nici de faptul că se desfăşoară în condiţii optime, ci în primul rînd de măsura în care ea realizează anumite obiective. Orice învăţător sau profesor, călăuzit de dorinţa de a conferi activităţii sale maximum de eficienţă, nu începe instruirea unei clase de elevi fără să definească obiectivele şi conţinutul procesului pe care îl conduce şi fără să programeze realizarea acestora. Tehnologia modernă a educaţiei aşază printre elementele sale de bază tehnica elaborării obiectivelor pedagogice şi, în concordanţă cu acestea, stabileşte celelalte componente ale actului pedagogic. De aceea, primul pas în alcătuirea programului de instruire constă în elaborarea listei obiectivelor pedagogice generale şi specifice.

Stabilirea şi sistematizarea obiectivelor *se impun şi din perspectiva evaluării eficienţei acţiunii pedagogice.* Măsurarea şi aprecierea atît a rezultatelor şcolare cît şi a componentelor actului pedagogic — programele, metodele, natura raporturilor profesor — elev ş.a. — se pot realiza, cu rigoarea necesară, numai pe temeiul obiectivelor propuse. În consecinţă, absenţa obiectivelor sau formularea acestora într-o manieră generală, nespecifică diverselor activităţi sau unor secvenţe ale acestora, nu permite cunoaşterea clară a ceea ce se aşteaptă şi, ca urmare, nici evaluarea rezultatului acţiunii pedagogice. Experienţa dovedeşte că evaluarea rezultatelor şcolare, de oricine ar fi operată, fie de profesor, fie de alţi factori sau de subiecţii înşişi printr-un act de autoevaluare, pre-

[1] Mager, Robert F., *Comment definir les objectifs pédagogiques* (traducere din limba engleză), Paris, 1977.

supune existenţa unor criterii ca puncte de reper. În acest fel, evaluarea devine o apreciere pe baza anumitor valori, deci *o atitudine axiologică.*

Prin urmare, determinarea obiectivelor pedagogice permite :

— să se ştie *în ce direcţie* trebuie orientată activitatea ;

— *să se verifice dacă s-a realizat* ceea ce s-a urmărit. Din acest punct de vedere, este important ca „obiectivele să fie realizabile, să nu fie postulate fantastice" (Tadeuz Kotarbinski);

— să fie *evaluate rezultatele obţinute*, prin raportarea lor la rezultatele dorite, aşteptate ;

— să fie *reglată activitatea* pe parcursul acesteia, secvenţă cu secvenţă, astfel încît să se asigure atingerea scopurilor propuse.

Ce este un obiectiv pedagogic ?

În sensul teoriei evaluării, *obiectivele educaţionale corespund unor schimbări pe care dorim să le realizăm prin învăţare.* Ele exprimă finalităţile generale ale activităţii de învăţămînt sau descriu un ansamblu de comportamente, de capacităţi, pe care cei instruiţi trebuie să le dovedească pentru a fi consideraţi că au o anumită competenţă. Atunci cînd există un scop definit, cu precizarea modului în care poate fi atins, precum şi a mijloacelor de a-l controla, acest scop devine un obiectiv. În acest sens, un obiectiv trebuie „să fie finalizat, adică să indice desfăşurarea activităţii care să ducă realmente la ţelul urmărit şi să nu nimerească în gol sau să călăuzească pe căi greşite" [1].

Evident că în multitudinea schimbărilor care se produc, ca rezultat al actului pedagogic, unele sînt voite sau prevăzute şi acestea reprezintă obiectivele propriu-zise, iar altele se realizează concomitent fie datorită legăturii strînse cu cele dintîi, fie ca rezultat al unor eforturi sau al unor capacităţi deosebite ale subiecţilor.

Pentru înţelegerea deplină a ceea ce este un obiectiv în raport cu celelalte componente ale actului pedagogic, este util să facem distincţie între acestea şi procesul prin care se realizează, între acţiune şi finalitatea acesteia. Obiectivele sînt scopuri ale acţiunii şi nu acţiunea sau procesul însuşi. Astfel, în timp ce *descrierea procesului, a acţiunii* de instruire implică precizarea conţinutului, a metodelor folosite, a formelor de organizare a activităţii, deci a diverselor aspecte, *obiectivele descriu un produs, adică rezultatele pe care le aşteptăm* în procesul respectiv, exprimat în ceea ce elevii au dobîndit şi în ceea ce pot să facă la sfîrşitul unui proces de instruire.

În funcţie de obiective, se defineşte întreaga strategie a activităţii pedagogice. Elementele structurale ale acesteia le constituie *condiţiile de desfăşurare* a procesului (cadrul didactico-material, normele stabilite, restricţiile etc.) şi *factorii* participanţi în desfăşurarea procesului.

---

[1] Kotarbinski, T., *Lucrarea citată.*

În acest context, unul dintre cele mai importante elemente din grupa factorilor îl reprezintă *conținutul* învățămîntului, care nu poate fi conceput în afara obiectivelor ce trebuie atinse. Teoria modernă a programelor de învățămînt se întemeiază tocmai pe principiul priorității obiectivelor în raport cu conținutul învățămîntului. Nu examinăm în detalii această relație. Menționăm, însă, că ea este complexă. După cum o strategie nu se deduce numai din obiective, ci rezultă din punerea în raport a obiectivelor cu resursele și cu normele, tot așa relația dintre obiective și conținut presupune și o influență în sens invers, de la conținuturi spre obiective. Este adevărat că pentru atingerea unor obiective se aleg conținuturi adecvate. În multe situații, însă, unele elemente de conținut, considerate necesare la o anumită vîrstă, pe o treaptă de învățămînt, conduc la o „ajustare", la o „delimitare" a unor obiective pedagogice. Dar, asupra acestei relații vom reveni într-un alt capitol, adîncind analiza. Concluzia pe care dorim să o reținem este aceea că stabilirea unor obiective pedagogice constituie punctul de plecare în aprecierea oportunității studierii unei discipline, a unor teme, oricare ar fi aria lor de cuprindere. Măsura în care un anumit conținut proiectat răspunde unei nevoi reale, dacă elevii nu l-au asimilat anterior sau nu-l pot dobîndi pe alte căi, reprezintă criteriul hotărîtor care justifică includerea lui în programul de pregătire.

De asemenea, *metodele de învățămînt* și *mijloacele* întrebuințate, atît în ceea ce privește conceperea acestora, cît și alegerea procedeelor de folosire, sînt în funcție de scopurile urmărite.

În strînsă legătură cu sistemul metodologic folosit, *organizarea activității de instruire și educare* — cu referire la programul de activitate școlară, la organizarea colectivităților de elevi, la desfășurarea procesului didactic — constituie încă unul din factorii de care depinde nivelul rezultatelor. Însăși desfășurarea activității cu elevii și gruparea acestora se realizează în perspectiva sarcinilor ce trebuie îndeplinite. Relația este atît de strînsă încît Lavallé definește teoria didacticii ca fiind „studiul științific al *organizării situațiilor de învățare pentru a atinge un obiectiv cognitiv, afectiv* sau *motor*." [1] (subl. ns.).

De asemenea, nu poate fi minimalizat rolul *profesorului* în organizarea și conducerea procesului. Personalitatea acestuia, capacitățile sale ca specialist și ca organizator al activității de învățare a elevilor îl transformă într-un factor al actului pedagogic.

În fine, actul pedagogic ca acțiune complexă generează un întreg sistem de *relații educaționale* între participanții la această activitate

[1] Lavallé, M., *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, Montréal, 1973.

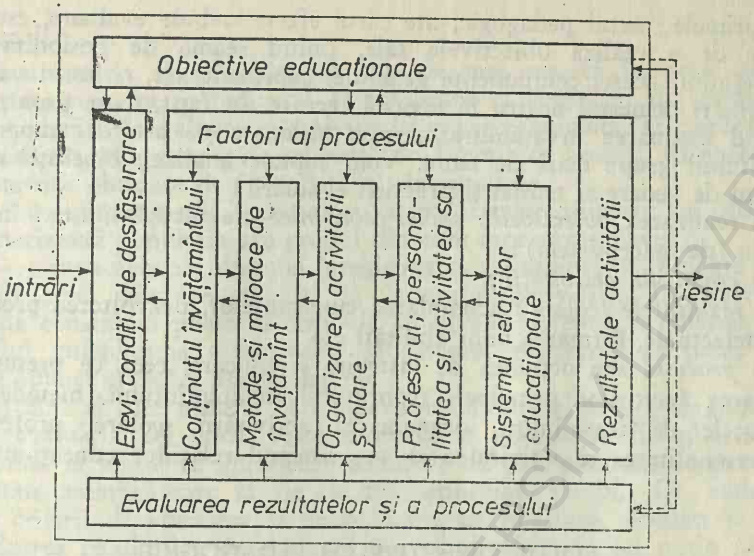


Fig. 2

(pedagogi, elevi, părinți, reprezentanți ai organizațiilor de copii și tineret etc.). Natura acestor relații este dependentă de condițiile social-politice în care se realizează actul educațional, dar și de obiectivele acestui proces (fig. 2).

Interacțiunea dintre obiective pe de o parte, și condițiile, factorii și rezultatele activității pe de altă parte, nu se reduce însă numai la faptul că obiectivele reprezintă sisteme de referință pentru celelalte componente. În afară de influența inversă pe care o exercită unii factori asupra lor, cum s-a arătat despre conținut, obiectivele însele sînt supuse unei evaluări continue, sînt repuse în discuție, îndeosebi sub raportul oportunității și utilității (concordanța lor cu cerințele social-economice față de educație) al accesibilității (concordanță cu posibilitățile elevilor).

În concluzie, dezvoltarea teoriei referitoare la obiectivele pedagogice își găsește originea într-o situație de fapt marcată de corespondența dintre acestea și conținuturi, metode, mijloace, strategiile didactice adoptate, precum și dintre toate acestea pe de o parte, și evaluare pe de altă parte. „În această optică — spune A. Campos — trebuie înlăturat orice demers, oricît de ingenios, atractiv, sofisticat, aparent psihologic, dacă prin natura lui nu realizează finalitățile. Finalitățile și obiectivele

sînt primele ; actul pedagogic, ale cărui efecte trebuie evaluate, este un mijloc de a realiza obiectivele sale, ţinînd seama de posibilităţi".[1]

Reţinînd aceste componente generale, cuprinzătoare, cititorul va putea urmări demersul nostru în această lucrare. În fapt, toate problemele privind evaluarea învăţămîntului sînt ordonate pe aceste componente constituind grupe mari de teme. Vom supune analizei, bineînţeles din punctul de vedere al teoriei şi practicii evaluării :

a) realizarea *obiectivelor social-economice ale învăţămîntului* în ansamblu (de macrosistem) ;

b) *condiţiile activităţii ;*

c) *rezultatele şcolare :* acumularea cunoştinţelor, dezvoltarea proceselor intelectuale, formarea unor abilităţi etc.

d) *procesul* sau acţiunea de instruire şi educare, ceea ce presupune evaluarea factorilor principali (conţinutul învăţămîntului, metodele şi mijloacele de învăţămînt, organizarea activităţii şcolare, profesorul — personalitatea şi activitatea sa —, sistemul relaţiilor educaţionale) ;

2. ROLUL OBIECTIVELOR PEDAGOGICE ÎN EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR

Pentru teoria şi practica randamentului şcolar, obiectivele pedagogice prezintă un interes cu totul deosebit ; într-un anumit sens, ele constituie *cheia de boltă a întregii strategii* de măsurare *şi apreciere a rezultatelor şcolare.* Organizarea ştiinţifică a activităţii de evaluare postulează primatul obiectivelor.

Pe ce se întemeiază acest rol ?

a) În primul rînd, trebuie relevat faptul că pe lîngă influenţa lor asupra determinării factorilor acţiunii de instrucţie şi educaţie, obiectivele reprezintă *condiţia sine qua non a evaluării rezultatelor obţinute în activitatea de învăţămînt.* Evaluarea efectelor unui demers pedagogic presupune cu necesitate stabilirea unor obiective în funcţie de care pot fi alese cele mai potrivite soluţii în desfăşurarea procesului şi la care pot fi raportate rezultatele obţinute. Se reflectă în această relaţie o cerinţă generală care guvernează toate acţiunile umane şi anume aceea că raţiunea unei acţiuni o constituie atingerea unor scopuri, iar alegerea mijloacelor şi aprecierea rezultatelor se face tot în funcţie de acestea.

---

[1] Campos A., *La taxomanie des objectifs,* în *Une pédagogie pour demain* (sub red. A. Bonboir), Paris, P.U.F., 1974.

Este necesar să adăugăm, la cele de mai sus, că în orice act de evaluare, care nu se limitează la măsurare ci constă şi în formularea unor judecăţi de valoare cu privire la situaţia estimată, se porneşte de la stabilirea unor *norme de referinţă*. În funcţie de aceasta, în aprecierea rezultatelor obţinute două modalităţi sînt posibile :

— compararea stării constatate, a rezultatelor estimate, cu cele care caracterizează populaţia sau grupul din care face parte elevul ;

— compararea rezultatului înregistrat cu cel aşteptat care poate să fie definit prin obiective stabilite la începutul activităţii. În acest caz, situaţia constatată poate să coincidă cu nivelul aşteptat, evaluarea confirmînd îndeplinirea obiectivelor sau numai realizarea parţială, pînă la un „punct critic" a acestei sarcini.

b) Sînt şi alte aspecte care relevă rolul obiectivelor pedagogice în actul evaluării. De pildă, orice evaluare se doreşte să fie *obiectivă* şi *uniformă* în sensul că aprecierile emise de diferite persoane asupra unor rezultate asemănătoare să fie cît mai apropiate posibil. Or, stabilirea unor criterii de apreciere, a unor norme de referinţă, precum şi standardizarea condiţiilor de evaluare pot să anuleze sau cel puţin să atenueze diferenţele dintre aprecieri făcute de persoane diferite. Deci, existenţa unor obiective cît mai precis determinate conferă un grad sporit de exactitate aprecierilor efectuate asupra rezultatelor unui demers pedagogic.

c) În acelaşi timp, trebuie menţionat că evaluarea efectuată în afara unor obiective are, de regulă, un caracter „global" ; dar, tocmai acest caracter „global" al aprecierilor acţiunilor umane constituie una din condiţiile care se află la originea variaţiilor în aprecierile efectuate de mai multe persoane. Fiecare dintre evaluatori acordă importanţă mai mare unor aspecte, cărora le atribuie o valoare deosebită. Absenţa obiectivelor face ca criteriile să fie fixate în mod diferit ; în consecinţă, atunci cînd nu există un criteriu comun, nu poate fi vorba nici de o evaluare exactă. Evaluarea poartă totdeauna amprenta viziunii celor care o efectuează. Ne referim la deosebirile dintre profesori din acest punct de vedere : unii ţin la reproducerea cît mai exactă a celor explicate, la rigoarea reproducerii regulilor, a definiţiilor, în timp ce alţii pun „preţ" pe nota personală a răspunsurilor, pe interpretarea datelor, a faptelor ş.a.m.d.

d) În fine, determinarea obiectivelor are efecte pozitive în perspectiva evaluării şi din punctul de vedere al *muncii elevilor*. Aceştia dobîndesc repere *foarte utile* care îi ajută *să autoevalueze propriile lor progrese* şi să-şi organizeze eforturile în atingerea obiectivelor propuse. Absenţa obiectivelor, necunoaşterea lor de către elevi sau determinarea lor într-un mod neprecis au efecte nedorite în ceea ce priveşte atitudinea

elevilor în activitatea şcolară. Să ne gîndim numai la numeroasele împrejurări în care elevii nu au alt criteriu de evaluare a rezultatelor muncii lor în afara aprecierilor pedagogului, mai mult sau mai puţin concludente, făcute la intervale mai mari ori mai mici, sau la grija elevilor de a „ghici" pretenţiile profesorului, ce „preţuieşte" acesta mai mult în aprecierea muncii lor, pentru ca în funcţie de acestea să-şi regleze activitatea în vederea obţinerii unor calificative cît mai bune. În alte împrejurări, efectele sînt şi mai puţin în concordanţă cu cerinţele vieţii. De pildă, atunci cînd obiectivele nu sînt riguros stabilite în funcţie de nevoi reale, aceasta orientează activitatea de pregătire spre formarea altor comportamente decît acelea de care au nevoie absolvenţii pe treptele următoare de învăţămînt sau în viaţa activă. De exemplu, în predarea limbilor străine, a considera ca obiectiv principal formarea deprinderii de a conversa, neglijindu-se priceperea de a lucra asupra unui text, de a-l înţelege cu uşurinţă, nu este, după părerea noastră, în concordanţă cu solicitările la care sînt supuşi absolvenţii învăţămîntului nostru. Trebuie să-i avem în vedere nu numai pe cei care vor avea nevoie de a întreţine o conversaţie într-o limbă străină ci, poate chiar în primul rînd, faptul că majoritatea o constituie cei care trebuie să studieze o documentaţie în domeniul în care lucrează. De asemenea, în procesul pregătirii tehnico-practice, formarea capacităţii de a repara o instalaţie sau un aparat numai după o schemă trebuie îmbinată cu abilitatea de a realiza aceasta pornind de la simptomele defecţiunii, aşa cum se întîmplă cel mai adesea în practică.

Comentariul de pînă acum, prin care au fost evidenţiate principalele funcţii ale obiectivelor pedagogice, demonstrează faptul că teoria pedagogică este tot mai puternic dominată de ideea definirii obiectivelor pedagogice. Şi nu numai teoria. În activitatea practică se manifestă încercări de a organiza activitatea şcolară, mai ales elaborarea conţinutului, în perspectiva unor obiective de realizat. Aflăm, bunăoară, că unul din principiile de bază ale reformei întreprinse în unele ţări în acest domeniu (Belgia, Danemarca, Finlanda) îl constituie stabilirea unui sistem de obiective educaţionale. Ceva mai mult, în tendinţa asigurării unui învăţămînt diferenţiat, adaptat capacităţilor nuanţate ale elevilor, se tinde chiar să se realizeze o „individualizare a obiectivelor pedagogice sau a programelor" pornind de la constatarea reuşitei sau eşecului în urma confruntării elevilor cu diferite activităţi de învăţare.

În ţara noastră, Legea educaţiei şi învăţămîntului stabileşte întregul cadru de desfăşurare a activităţii învăţămîntului (structură, conţinut, norme de funcţionare a unităţilor, organizarea şi conducerea învăţămîntului) pornind de la enunţarea obiectivelor generale ale acestei activităţi.

De asemenea, concomitent cu unele studii apărute pe această temă [1], se înregistrează şi încercări fructuoase de aşezare a acţiunii pe temeiul unor obiective bine determinate. În această direcţie, programele şcolare pentru cele mai multe obiecte de învăţămînt, aplicate în ultimii ani, realizează un început promiţător în determinarea obiectivelor specifice fiecărei discipline, oferind un ghid celor care le folosesc. [2] Operaţia presupune o continuare din partea învăţătorilor şi a profesorilor prin stabilirea, pe secvenţe corespunzătoare sistemelor de lecţii şi fiecărei lecţii în parte, a obiectivelor concrete, operaţionale. Acestea devin repere ale activităţii de predare — învăţare şi criterii de evaluare a progreselor înregistrate de elevi, a eficacităţii activităţii.

3. DEFINIREA ŞI TAXONOMIA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE

Obiectivele educaţionale sînt concepte de mare complexitate prezentînd multiple aspecte. În definirea lor se pot distinge trei niveluri:

— finalităţile sau scopurile generale ale educaţiei;
— obiectivele intermediare, specifice;
— obiectivele operaţionale, concrete.

Se poate efectua şi o altă grupare deosebind „obiective generale", care exprimă finalităţile generale ale acţiunii educaţionale şi „obiective instrucţionale" care definesc scopurile procesului instructiv-educativ. Unii autori operează aceeaşi distincţie, vorbind de „scopuri" şi „obiective".

3.1. *Finalităţile sau scopurile generale* ale educaţiei sînt obiective sintetice şi foarte generale. Obiectivele globale, incluzînd scopurile cele mai generale ale educaţiei, sînt fixate prin decizii politice care, la rîndul lor, sînt determinate de condiţiile economico-sociale şi de concepţiile ideologice. Ele au deci un caracter politico-social, exprimînd cerinţele cele mai generale şi importante ale unei societăţi istoriceşte determinată faţă de activitatea de formare a omului. De aceea, în societăţile întemeiate pe clase antagoniste scopurile generale ale educaţiei reflectă interesele politice şi economico-sociale ale clasei conducătoare, deşi de cele mai multe ori, această opţiune socio-politică nu se exprimă deschis.

---

[1] Menţionăm studiile publicate în „Revista de pedagogie" nr. 9 din 1977, referitoare la stabilirea obiectivelor pedagogice specifice unor discipline: biologia (M. Rădulescu), fizică (Chelu Iulian).

[2] Pot fi menţionate în acest sens programele de: fizică pentru clasele VI—XII din 1979, adoptate în cadrul măsurilor luate de M.E.I. privind îmbunătăţirea învăţămîntului fizicii, biologice, în 1980; chimie — pentru clasele VII—VIII (1980); l. engleză, pentru clasele IV—VIII (1980) ş.a.

În același timp, trebuie subliniat faptul că obiectivele generale sînt adoptate în perspectiva realizării idealului educațional, a scopului fundamental al educației proprii societății socialiste și anume dezvoltarea multilaterală a personalității umane, făurirea omului „total", multidimensional. Astfel, Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, exprimînd cerințele de azi și de viitor ale societății noastre, stabilește ca obiective fundamentale ale educației :

- pregătirea multilaterală a cadrelor necesare tuturor domeniilor de activitate, în strînsă legătură cu cerințele producției materiale și spirituale ;
- formarea omului nou [1] ;
- perfecționarea continuă a pregătirii profesionale, științifice și tehnice a oamenilor muncii ;
- asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale membrilor societății ;
- ridicarea nivelului general de cultură și cunoaștere al poporului.

3.2. Datorită caracterului lor general, deși orientează activitatea de educație în toate compartimentele acesteia, finalitățile nu pot constitui criterii de referință precise pentru evaluarea rezultatelor învățămîntului. În consecință, se impune ca scopurile generale să fie detaliate pe măsură ce se raportează la activitatea pe diferite trepte de învățămînt, la diverse profiluri și, în ultimă analiză, la activități concrete.

De aceea, în a doua etapă a definirii obiectivelor educaționale, acestea *se diferențiază pe categorii de obiective specifice, intermediare*, corelate cu aspecte principale ale activității de învățămînt. În acest sens, putem desprinde următoarele categorii de *obiective specifice :*

a) Obiective care exprimă *direcțiile principale de evoluție a învățămîntului într-o anumită etapă.* În stadiul actual de dezvoltare a învățămîntului din țara noastră, aceste obiective ar putea fi enunțate astfel :

- sporirea contribuției învățămîntului la formarea cadrelor, în strînsă legătură cu cerințele dezvoltării social-economice a țării, asigu-

[1] Exprimînd componentele acestui obiectiv sintetic, în preambulul Legii educației și învățămîntului se prevede că misiunea învățămîntului este de a asigura : însușirea de către tinerele generații a cunoștințelor științifice, tehnice și culturale ; însușirea deprinderilor necesare exercitării unor profesii utile societății ; formarea elevilor în spiritul concepției materialist-dialectice și istorice despre natură și societate, al ideologiei și politicii Partidului Comunist Român, al principiilor eticii și echității socialiste ; cultivarea în rîndul elevilor a dragostei față de patrie, partid și popor, față de idealurile de pace și progres social (*Legea educației și învățămîntului* nr. 28/1978, „Buletinul Oficial al R.S.R.", Partea I, nr. 113, din 26 decembrie, 1978.)

rîndu-se în perioada 1981—1985 formarea profesională a unui număr de 1 750 000 de muncitori calificaţi şi 300 000 tehnicieni, maiştri, ingineri şi alte cadre de specialitate [1] ;

• creşterea aportului şcolii la ridicarea nivelului cultural al întregului popor, la dezvoltarea şi înflorirea vieţii spirituale a naţiunii noastre socialiste ;

• pregătirea tineretului din toate gradele de învăţămînt pentru viaţă, pentru muncă, pentru activităţi social-utile ;

• asigurarea unui caracter deschis învăţămîntului, astfel încît absolvenţii unei trepte să aibă acces în treptele următoare ;

• dezvoltarea acţiunii de democratizare a întregului învăţămînt ; creşterea considerabilă a numărului celor care urmează cursurile diferitelor grade de învăţămînt ; continuarea procesului de egalizare a şanselor de acces la învăţămînt. În acest sens, în cincinalul 1981—1985 va creşte gradul de cuprindere în treapta II de liceu la circa 70% din generaţie, creîndu-se premise pentru pregătirea generalizării învăţămîntului liceal [2] ;

• Introducerea mai largă în practică a principiului educaţiei permanente, asigurîndu-se generalizarea sistemului de reciclare, fiind cuprinse anual peste 2 milioane de oameni ai muncii [3].

b) *Obiectivele specifice fiecărei trepte de învăţămînt.* În acest sens, în spiritul prevederilor Legii educaţiei şi învăţămîntului [3], putem distinge obiective de bază proprii unor etape ale procesului de formare.

Pentru învăţămîntul preşcolar : [4]

• dezvoltarea armonioasă, fizică şi intelectuală a copiilor ;

• însuşirea unor cunoştinţe despre mediul ambiant şi dezvoltarea vorbirii, ca pregătire pentru şcoală ;

• educarea în spiritul dragostei faţă de patrie, partid şi popor ;

• formarea unor deprinderi de muncă, ordine şi disciplină, educarea sociabilităţii.

Pentru învăţămîntul primar :

În vremea noastră, odată cu prelungirea obligativităţii şcolare, funcţia învăţămîntului primar s-a schimbat radical. Acestuia nu-i mai sînt

---

[1] *Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985.*

[2] *Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985.*

[3] Legea educaţiei şi învăţămîntului nr. 28/1978, art. 21, 25, 32, 45, 56, 67.

[4] În această problemă poate fi consultat studiul *Relaţia obiective-conţinuturi ; evaluarea acestora* — Radu Ion şi Banciu Rodica în *Copilul şi mediul social* (Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", Bucureşti, 1976.

proprii obiective pe care le realiza altădată, cum ar fi „pregătirea intelectuală de bază". Dacă odinioară învățămîntul primar era menit să ofere celor mulți pregătirea necesară intrării în viața activă, în prezent el a devenit un ciclu cu funcție de pregătire a elevilor pentru intrarea în învățămîntul secundar. În acest context, obiectivele sale sînt :

- dezvoltarea fizică și intelectuală a elevilor ;
- însușirea mijloacelor fundamentale de expresie umană (lectură, scriere) ;
- însușirea calculului elementar ;
- asimilarea unor cunoștințe referitoare la mediul ambiant (natural și social) ;
- educarea patriotică și formarea moral-cetățenească.

Pentru învățămîntul gimnazial :

- însușirea cunoștințelor științifice, tehnice și culturale de bază în principalele domenii ale cunoașterii umane, prin studiul sistematic al disciplinelor corespunzătoare ;
- dezvoltarea fizică și intelectuală a elevilor ;
- educarea politico-ideologică și patriotică, formarea moral-cetățenească ;
- cultivarea interesului și a dragostei pentru muncă, formarea deprinderilor practice.

Pentru învățămîntul liceal :

- pregătirea unitară a tuturor tinerilor prin însușirea de cunoștințe științifice din domeniul științelor fundamentale — matematica, fizica, chimia și biologia — precum și culturale ;
- însușirea unor cunoștințe teoretice și practice de specialitate în raport cu profilul liceului, asigurînd policalificarea în vederea încadrării în muncă sau continuării studiilor în învățămîntul superior ;
- educarea politico-ideologică și moral-cetățenească, formarea elevilor ca oameni cu un înalt nivel de conștiință socialistă.

Pentru învățămîntul profesional :

- însușirea cunoștințelor de specialitate și formarea deprinderilor practice necesare exercitării meseriilor în care se califică ;
- pregătirea ideologico-politică, formarea conștiinței muncitorești ;
- educarea elevilor în spiritul ordinii și disciplinei, al răspunderii pentru îndeplinirea sarcinilor încredințate.

Pentru învățămîntul de maiștri :

- cunoașterea celor mai noi realizări în domeniul meseriei, a tehnicilor și tehnologiilor moderne ;
- însușirea cunoștințelor de conducere și organizare științifică a producției și a muncii.

Pentru învățămîntul superior:

- însușirea de către studenți a celor mai noi realizări din domeniul științei, tehnicii și tehnologiei;
- însușirea concepției materialist-dialectice și istorice despre lume și viață, a ideologiei și a politicii partidului;
- specializarea într-un domeniu;
- contribuție la dezvoltarea științei, tehnicii și culturii.

c) *Obiective ale procesului de instrucție și educație ordonate pe discipline și teme.* Aceste obiective, fiind definite pe domenii, pe discipline ș.a.m.d. realizează o legătură între finalitățile educației și sarcinile concrete ale activităților pedagogice atît de numeroase și de variate. Ele orientează activitatea pedagogică, secvență cu secvență și constituie criterii de referință pentru aprecierea rezultatelor fiecărei secvențe.

3.3. În cadrul obiectivelor proprii fiecărei discipline se disting *obiective corelate cu categorii de comportamente, centrate pe trei domenii: cognitiv, afectiv și psihomotor.* Comportamentul este considerat în sens larg, de sumă a unor capacități cognitive, aplicative, și a unor trăsături. El semnifică nu numai activitățile sau procesele care pot să fie observate direct (cunoștințele acumulate, capacități, abilități, formate), ci și procese interne care nu pot fi sesizate decît indirect (convingeri, sentimente). De aceea, se pare că termenul de „performanțe așteptate", folosit de unii autori, este mai adecvat sensului ce-l atribuim acestei categorii de obiective concrete.

Oricare ar fi conceptul adoptat, tendința către definirea obiectivelor în termeni comportamentali decurge din necesitatea de a da o definiție funcțională scopurilor procesului pedagogic. Deoarece activitatea de instrucție și educație urmărește să producă schimbări la elevi, formularea scopurilor în programele de instruire trebuie să constea în descrierea acelor schimbări care se vor datora programei. În fapt, aceasta vizează determinarea a ceea ce elevii trebuie să învețe, în funcție de cerințele treptelor următoare de învățămînt sau ale vieții active. Prin urmare, la elaborarea lor se presupune că elevii nu vor fi capabili de aceste comportamente în viață fără să le fi învățat, în prealabil, în școală sau pe alte căi. Pentru formularea obiectivelor de comportament sau a performanțelor așteptate se folosesc verbe de acțiune, iar în cadrul de referință este de obicei elevul și nu profesorul.

Schema celor trei niveluri de definire a obiectivelor se prezintă astfel (fig. 3).

Evident că între aceste niveluri trebuie să existe o strînsă legătură, ele alcătuind o unitate deplină. În timp ce obiectivele generale (globale) exprimă relațiile socio-economice între activitatea de învățămînt și mediul exterior, obiectivele specifice, intermediare reprezintă relații în interiorul sistemului. Ca urmare, elaborarea lor implică atît analiza cerin-

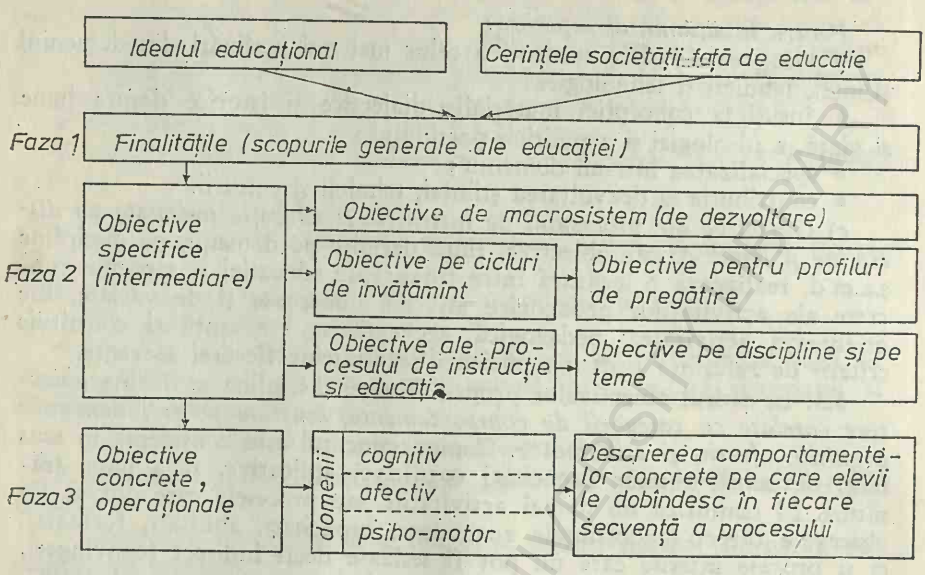


Fig. 3

țelor politico-sociale față de învățămînt, relația învățămîntului cu întreg sistemul social, cît și luarea în considerare a componentelor acestui subsistem și a relațiilor dintre ele.

Urmărind procesul elaborării obiectivelor pedagogice, Taylor R. W. (*Defining Educational Objectives*, 1967) stabilește un model cuprinzînd factorii următori :

— analiza cerințelor societății (competențele pe care le solicită membrilor săi) ;

— elevul (posibilități de asimilare și de acțiune, capacități, interese care relevă ce obiective sînt posibile de realizat) ;

— conținuturile (cunoștințele considerate necesare tuturor, precum și cele de resortul specializărilor etc.).

Datele obținute în urma analizei acestor trei factori sînt „filtrate" și „clasificate" mai ales din punct de vedere al ordinii de importanță și al accesibilității, în lumina concepției generale asupra educației și a principiilor psihologice, îndeosebi a psihologiei copilului și a psihologiei învățării.

Următoarea problemă care se pune în legătură cu stabilirea obiectivelor educaționale este aceea a strategiei urmate, a criteriilor după care ne conducem. Din acest punct de vedere, pot fi avute în vedere, în general, trei strategii de stabilire a obiectivelor, după cum ele sînt ra-

portate la *acțiunea profesorului*, la *domeniul de cunoaștere* și de activitate sau la *subiectul ce se instruiește*.

a) Strategia elaborării axată pe *acțiunea profesorului*, fiind cea mai comună, se caracterizează prin aceea că locul și rolul pedagogului sînt fundamentale, iar mijloacele pedagogice și situațiile de învățare sînt considerate auxiliare. Ea se întemeiază pe postulatul că odată ce profesorul realizează comportamentul cerut, urmează anumite reguli stabilite, acțiunea va avea efectele așteptate. Punctul de plecare îl constituie răspunsul dat la întrebarea: *cum* este de dorit să se desfășoare procesul didactic? Această strategie este dominantă în pedagogia tradițională, normativă, în care accentul este pus pe activitatea profesorului și deci pe teoria instruirii. Determinate în acest fel, obiectivele pedagogice se exprimă într-un sistem de *cerințe privind activitatea profesorului*.

b) Al doilea model constă în exprimarea obiectivelor prin *elemente de conținut al activității*. În acest sistem se definește *ce anume trebuie predat* — asimilat, contîndu-se, ca și în primul model, că prin aceasta se asigură producerea schimbărilor dorite în comportamentul elevilor. R. Hubert consideră, de pildă, că disciplinele studiate trebuie să acopere domeniile: educația corporală, intelectuală, profesională, practică și morală, estetică, cerințele învățămîntului urmînd să fie formulate în funcție de aceste domenii. Recunoaștem în acest sistem modul tradițional în care sînt concepute programele școlare, în care scopurile acestora sînt raportate și chiar exprimate prin elemente ale conținutului fiecărei discipline.

c) Strategia elaborării *prin învățare, raportată la capacitățile* ce trebuie formate elevilor, la modificările în comportamentul acestora. Ea pornește de la ceea ce reprezintă „profilul de ieșire", adică de la ceea ce subiecții trebuie să cunoască, să facă, de la trăsăturile de personalitate ce trebuie formate prin acțiunea de instrucție și educație. De obicei, prezentarea capacităților este însoțită și de precizarea conținutului care favorizează îndeplinirea acestora în cele mai bune condiții. De data aceasta, însă, determinarea conținutului urmează obiectivele și nu invers, cum se concepe în primele modele, iar rolul profesorului decurge din includerea acestuia în strategia de ansamblu. Obiectivele sînt exprimate astfel încît să arate *ce* va cunoaște elevul, *care* sînt lucrările pe care el le va putea efectua după învățare.

Unele idei se impun a fi avute în vedere în legătură cu stabilirea și folosirea obiectivelor în acțiunea de evaluare a randamentului muncii școlare.

În primul rînd, deși baza grupării în categorii de obiective este diferită, *ele sînt în ansamblu complementare*. Fiecare dintre tehnicile de concepere a obiectivelor nu devine operantă decît dacă ține seama și de celelalte aspecte ale activității pe care nu le programează direct;

bunăoară, punînd accentul pe definirea comportamentelor ce trebuie formate, nu pot fi ignorate elementele de conținut și nici activitatea profesorului, întrucît realizarea obiectivelor depinde de acestea. În alte cuvinte, definirea obiectivelor trebuie să fie funcțională, ceea ce este potrivnic oricărei maniere exclusive în prezentarea lor.

În același timp este necesar ca *obiectivele să fie formulate cît mai precis posibil, relevînd specificitatea schimbării* pe care o vizează și suficient de detaliat, pentru a permite planificarea demersului pedagogic, arătîndu-se ce se face, cu ce mijloace, în ce perioadă de timp ș.a.m.d. În acest sens, definirea obiectivelor în formule generale, realizabile pe termen lung, folosește destul de slab pentru îndrumarea demersului pedagogic. De exemplu: „formarea generală de bază", „pregătirea profesională", „pregătirea tehnică generală și policalificarea care să facă posibilă reconversiunea profesiunilor" ș.a. nu pot orienta îndeajuns de precis activitatea de învățare, întrucît ele nu indică schimbările comportamentale care urmează să fie realizate progresiv. Pentru dirijarea procesului didactic este deci nevoie ca asemenea „obiective generale" sau scopuri să fie descompuse în obiective particulare, imediate, corelate unele cu altele.

Procesul elaborării obiectivelor pedagogice implică și *clasificarea acestora*, pentru a putea fi urmărite în activitatea complexă de instruire și educare. Această necesitate a condus la elaborarea a numeroase taxonomii ale obiectivelor [1].

În comparație cu științele naturii, unde se pot realiza clasificări mai riguroase, în teoria educației — ca dealtfel în toate științele umaniste — taxonomia obiectivelor, a elementelor, nu întrunește același grad de precizie. Cu toate acestea, utilitatea lor nu mai poate fi contestată. Este necesar, însă, de a se introduce rigurozitatea pe care o impune ordonarea elementelor unui sistem. În acest sens, unii autori [2] subliniază cîteva *trăsături caracteristice ale unei taxonomii*. Astfel, o taxonomie presupune:

---

[1] O taxonomie este un *principiu de clasificare* sau *clasificarea însăși* — a elementelor unui ansamblu. În fapt, termenul de taxonomie sau sistematică a fost utilizat, la început, pentru a defini principiile, criteriile de clasificare a formelor vii. Sistematica reprezintă o clasificare naturală bazată pe filogeneză. Treptat, de la știința legilor clasificării, sensul acestui termen s-a extins asupra clasificării însăși, astfel încît, în prezent, se vorbește de o taxonomie a obiectivelor pedagogice nu numai în sensul *stabilirii criteriilor*, a strategiei determinării acestora, ci chiar *de formulare a obiectivelor și subobiectivelor vizate într-un demers pedagogic, clasificarea acestora pornind de la anumite principii.*

[2] Campos, A., *Lucrarea citată.*

— definirea ansamblului de referinţă, adică enumerarea elementelor, a proprietăţilor ş.a. ;

— existenţa unui principiu de clasificare datorită căruia se poate realiza o descompunere a ansamblului şi o ierarhizare a componentelor ;

— adoptarea unui principiu (criteriu) de clasificare care să permită realizarea unei asemenea ordonări şi ierarhizări încît : fiecare element să fie etichetat într-o manieră univocă, iar clasa (grupul) de obiective să reunească elemente care au aceleaşi trăsături esenţiale ; clasificarea să fie exhaustivă, toate elementele fiind clasificate ; gruparea elementelor să se facă în clase disjuncte în sensul că fiecare să nu poată fi afectat decît unei clase ;

— condensarea elementelor, prin clasificarea lor într-un număr de clase mai mic decît numărul elementelor.

Realizarea acestor cerinţe generale este diferită în funcţie de specificitatea domeniului la care se aplică. În ceea ce priveşte activitatea de învăţămînt, unele din aceste cerinţe au numai o valoare orientativă, fiind foarte dificilă repartizarea exhaustivă şi în clase disjuncte a comportamentelor care trebuie formate pentru ca o asemenea clasificare să îndeplinească funcţia de conducere a învăţării.

Se cunosc numeroase modele taxonomice ale obiectivelor pedagogice. Unele din acestea privesc numai unul din domeniile activităţii de educaţie, o singură categorie mare de comportamente — cognitive, afective sau psihomotorii — în timp ce altele se extind asupra tuturor, relevînd interacţiunea dintre ele şi oferind o viziune de ansamblu asupra complexităţii sarcinilor de instrucţie şi educaţie. Examinarea problemelor privind evaluarea rezultatelor activităţii instructiv-educative ne va prilejui analiza unora dintre aceste modele taxonomice. De data aceasta, menţionăm numai faptul că toate sistemele de clasificare a obiectivelor pedagogice relevă eforturile în direcţia determinării scopurilor generale ale educaţiei şi a ierarhizării sarcinilor specifice unei activităţi, în intenţia de a orienta activitatea practică şi de a oferi procesului de evaluare criterii de măsurare şi apreciere a rezultatelor şcolare.

4. OPERAŢIONALIZAREA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE

În perspectiva acţiunii de măsurare şi apreciere a rezultatelor şcolare, definirea unor *obiective operaţionale, exprimate în sarcini concrete şi relativ limitate*, prezintă cea mai mare importanţă. Deşi în actul de evaluare a randamentului şcolar, obiectivele generale ale educaţiei şi obiectivele specifice pe diverse domenii şi diferite niveluri de instruire nu pot fi ignorate, totuşi, mai ales în privinţa rezultatelor şcolare, apre-

cierea acestora poate fi operată cu mai multă precizie atunci cînd categoriile mari de obiective sînt decelate şi ierarhizate în obiective operaţionale. Se poate spune că cu cît un obiectiv are un caracter mai general cu atît mai greu se realizează evaluarea rezultatelor obţinute în atingerea lui. Aşa se explică de ce, în multe din sistemele taxonomice elaborate s-a încercat să se ajungă, la clasificarea obiectivelor pînă la stabilirea unor comportamente observabile. Încă din 1921, Ed. Thorndike îşi exprima speranţa în posibilitatea de a defini „comportamentul în termeni de evenimente (aspecte concrete, observabile — n.n.) ce pot fi recunoscute de un observator imparţial şi verificabile cu ajutorul mijloacelor adecvate". Mai tîrziu, Tyler R. şi apoi Skinner aveau să confirme această teză, cel dintîi în concepţia pe care a promovat-o cu privire la construirea programelor, iar cel de-al doilea, în teoria didactică a învăţămîntului programat.

Tendinţa spre operaţionalizarea obiectivelor a devenit tot mai evidentă. Ea s-a impus prin avantajele reale pe care le prezintă. Totuşi, pentru folosirea eficientă a acestei tehnici, este necesar să se ţină seama şi de slăbiciunile ei. Astfel, obiecţia cea mai consistentă la adresa obiectivelor formulate în termeni comportamentali este aceea că această modalitate îi orientează pe pedagogii practicieni spre obiective minore, tehnice, în timp ce comportamente mai generale şi de mai mare valoare rămîn în afara preocupărilor. De aceea, pornind de la această observaţie, justificată în principiu, este necesar ca în măsurarea şi aprecierea rezultatelor, acestea să fie raportate atît la sarcini concrete, dar şi la obiective mai largi, mai cuprinzătoare ale acţiunii pedagogice.

Experienţa dovedeşte că procesele cognitive relativ simple (cunoaşterea-memorarea, chiar şi aplicarea) se pretează cu uşurinţă la transpunerea în obiective observabile. Mult mai dificil devine acest proces în cazul proceselor de cunoaştere superioare şi mai ales al obiectivelor afective în cadrul cărora multe elemente cum sînt convingerile, sentimentele nu sînt atît de evidente în manifestările exterioare ale subiectului.

O altă dificultate este generată de faptul că, de regulă, obiectivele operaţionale sînt evaluate după secvenţe relativ scurte ale procesului de învăţare, în timp ce procesele prin care se realizează obiective mai generale sînt mai lente.

După *natura lor* şi potrivit *gradului de complexitate* crescîndă pe care-l au, în cadrul obiectivelor operaţionale se face distincţia între obiective de învăţare, de transfer şi de exprimare.

— *Obiectivele de învăţare* se situează, în general, pe primele două niveluri ale taxonomiei bloomiene ; cunoaşterea şi înţelegerea. Ele se referă la date, fapte, reguli, principii care se cer cunoscute. Chiar şi în

condiţiile în care în învăţămîntul contemporan se produce o deplasare de accent de la aceste obiective spre altele referitoare la capacităţi de învăţare, de prelucrare a informaţiei, de creaţie, importanţa lor nu poate fi contestată. A învăţa să te instruieşti nu exclude instruirea, ci o presupune.

— Obiectivele de *transfer* se referă la capacitatea subiecţilor de a utiliza cunoştinţele asimilate în alte situaţii, fie similare, fie necesitînd combinaţia celor învăţate.

— Obiectivele de *exprimare* se raportează la capacităţile de comunicare, de abstractizare şi generalizare, precum şi la posibilităţile de creaţie ale subiectului. Mai ales în cazul unor comportamente creatoare, evaluarea acestora nu se face după o normă standard, ci prin raportare la criterii proprii naturii şi specificităţii creaţiei respective. Sînt mai greu de elaborat decît cele dintîi, iar evaluarea lor comportă cele mai mari dificultăţi.

Deşi natura acestor obiective este diferită, totuşi, toate arată că rezultatele instructiv-educative trebuie evaluate în aspectele lor esenţiale, cuprinzînd aspecte de ordin fizic şi practic, intelectuale, moral-estetice şi exprimate sub diverse forme: asimilarea de cunoştinţe, tehnici, metode; abilităţi şi capacităţi; convingeri, idei, atitudini etc. Mai mult, se poate spune că cele trei categorii de obiective operaţionale pot fi considerate un sistem de comportamente în relaţie de continuitate, ordonate progresiv, de la cele mai simple la altele mai complexe.

În ceea ce priveşte tehnica elaborării obiectivelor operaţionale, concrete, pentru a avea şanse maxime de a orienta activitatea pedagogică şi de a permite evaluarea rezultatelor acesteia, este util să evidenţiem cîteva *cerinţe generale* care trebuie respectate.

a) În primul rînd, este necesar ca un obiectiv să fie astfel formulat încît *să comunice cît mai exact posibil intenţiile urmărite* într-un program sau într-o secvenţă a acestuia, deci *rezultatul concret* ce se aşteaptă. Chiar dacă în formularea lor se fac, uneori, referiri la procesul însuşi, indicarea rezultatului aşteptat nu trebuie să fie substituit prin descrierea procesului. Obiectivul este semnificativ în măsura în care reuşeşte să comunice clar intenţia celui care l-a proiectat şi în care oferă o imagine despre comportamentul elevului după terminarea programului.

Pentru a conferi cît mai mare exactitate obiectivelor formulate, este necesar să fie evitate cuvintele neprecise sau susceptibile de mai multe interpretări, formulările vagi, mai cu seamă în ceea ce priveşte verbele care definesc comportamentele cerute.

b) În strînsă legătură cu cerinţa de mai sus, pentru precizia obiectivelor este necesar ca profesorul *să descrie comportamentul final al*

elevului, ceea ce trebuie să cunoască sau să facă acesta. De aceea, este necesar ca formularea unui obiectiv să cuprindă următoarele indicații :

— cine realizează comportamentul dorit (elevul) ;

— comportamentul observabil, care va demonstra că obiectivul este atins, (de exemplu, să demonstreze asimilarea clorofiliană de către plantă). În cazul obiectivelor de ordin mintal, pentru a fi observabile, se recomandă adăugarea unui indicator al comportamentului care permite să fie apreciat comportamentul (de exemplu, cunoașterea unei teoreme, dovedită nu numai prin enunțarea ei, ci și prin capacitatea de a o aplica în situații definite).

— performanța (produsul) care arată ce trebuie să fie capabil *să facă* sau *să realizeze* elevul pentru a demonstra ceea ce știe. În acest sens, rezultatele activității marchează intenția de a pune accentul pe subiect și nu pe conținutul activității. De asemenea, în stabilirea performanțelor este necesar să fie selecționate acelea care pot fi considerate produse ale acțiunii de instrucție și educație, adică un rezultat al învățării. Bineînțeles că această cerință este valabilă numai atunci cînd, prin evaluarea performanțelor, ne interesează nu numai gradul de pregătire atins de subiecți, ci și calitatea acțiunii care a condus la aceste performanțe, adică valoarea conținutului și a metodelor pedagogice. În cazul cînd în evaluare interesează numai nivelul de pregătire a subiecților, faptul de a ști în ce măsură comportamentele vizate constituie rezultatul unui demers pedagogic și cît sînt datorate altor factori, nu mai prezintă aceeași importanță.

În cadrul performanțelor mai pot fi operate și alte distincții. Bunăoară ele pot fi : concrete (a scrie, a repara un dispozitiv) sau abstracte (a identifica un fenomen) ; verbale ori neverbale ; orale sau scrise ș.a.m.d. Oricare ar fi natura performanței, aceasta se exprimă într-un comportament care relevă capacitățile subiectului.

Performanța se definește, de obicei, prin verbe de „acțiune" (să rezolve, să-și amintească, să recunoască, să scrie, să schițeze, să deseneze, să facă distincție, să compună etc.), evitîndu-se pe cît posibil verbele de „stare" cum sînt cele care exprimă judecăți abstracte ori stări psihologice (să simtă că, să înțeleagă, să fie convins că etc.). Fiecare din obiectivele exprimate prin verbe de acțiune implică activități vizibile din partea elevului și poate fi măsurat.

Adăugăm că în cazul obiectivelor mai complexe cum sînt cele care definesc comportamente legate de capacitatea de sinteză, de activitatea creatoare a elevilor, acestea pot fi exprimate prin mai multe fraze, necesitînd o prezentare mai amplă. De exemplu : să rezolve o problemă cu trei operații, de un tip anumit, din care, cel puțin două operații cu numere zecimale, iar problema să fie rezolvată în 15 minute.

c) A treia cerință obligatorie în definirea unui obiectiv constă în *precizarea „condițiilor" în care urmează să se desfășoare activitatea*, cum sînt: ce cunoștințe sînt necesare, prin ce mijloace (aparatură, dicționare, folosirea unei culegeri de texte, tabele de logaritmi). În acest sens, de multe ori se recurge la introducerea unui exemplu pentru a indica modul în care trebuie să se producă acțiunea. Alteori se procedează prin „încercare", în sensul că se prezintă subiecților proba, aceștia urmînd să arate de ce au nevoie pentru a o rezolva. Observațiile subiecților devin „condiții" ale obiectivului vizat.

d) Ultimul element al procesului de elaborare a obiectivului îl constituie *definirea „criteriilor de reușită"*. Acestea indică însușirile pe care trebuie să le îndeplinească performanțele pentru ca acestea să fie acceptate. Se înțelege că criteriile de performanță îndeplinesc un rol dublu: pe de o parte, ele *orientează* acțiunea, *precizează* obiectivul, *focalizează* atenția și efortul subiecților pentru reușită în atingerea obiectivului, iar pe de altă parte pe temeiul lor se apreciază rezultatele obținute.

Deși se pretinde că, în general, orice rezultat este în anumite limite măsurabil, totuși, trebuie să subliniem că ele diferă foarte mult din acest punct de vedere. Astfel, de regulă, obiectivele care vizează aspecte cantitative pot fi mai ușor și mai precis măsurate decît cele care se referă la aspecte calitative. De asemenea, gradul de exactitate al aprecierii obiectivelor cognitive este mai mare decît al celor afective, raportate la aptitudini, înclinații, interese, capacități mai complexe (spirit de sinteză și de creație). În orice caz, în aprecierea unor rezultate este necesar să fie avute în vedere atît aspectele cantitative cît și cele calitative instructiv-educative.

Vom încheia considerațiile în jurul operaționalizării obiectivelor relevînd două cerințe generale care, alături de cele arătate, sînt menite să orienteze activitatea în această direcție. Întîi, faptul că *obiectivele pedagogice privind rezultatele școlare arată, totdeauna, ceea ce se așteaptă de la elevi și nu activitatea pedagogului;* aceasta din urmă este implicată și evaluată indirect. De exemplu, sînt necorespunzătoare formulări ca: profesorul să dezvolte la elevi..., să le cultive sentimentul..., să le formeze capacitatea de a..., să creeze un climat de... etc. De asemenea, este necesar ca *ierarhizarea obiectivelor să fie însoțită de o evaluare treptată, secvență cu secvență, a acestora*, astfel ca verificările parțiale, segmentare, să întregească evaluarea finală a performanței. În acest fel se întăresc acumulările, se asigură premisele necesare desfășurării reușite a secvențelor următoare, se elimină erorile. Sînt tocmai funcțiile pe care le îndeplinește procesul evaluării continue pe care-l vom examina într-unul din capitolele următoare.

Pentru exemplificarea celor discutate, înfățișăm în tabelul care urmează un model de operaționalizare a obiectivelor unei teme din cursul liceal de Istorie a României. Determinarea obiectivelor la nivelul concret s-a efectuat în lumina obiectivelor de nivel intermediar, specifice acestei discipline în învățământul liceal și anume: cunoașterea etapelor și faptelor mai importante ale istoriei poporului român; formarea unor reprezentări și însușirea unor concepte care să le înlesnească înțelegerea aprofundată a istoriei și pe baza cărora să se formeze concepția materialist-istorică despre lume; formarea capacității de a stabili legături cauzale între evenimente istorice; cultivarea sentimentului de mîndrie națională pentru trecutul de luptă al poporului nostru, pentru libertatea națională și socială, pentru rolul său actual în viața internațională contemporană.

Conținutul capitolului despre „Revoluția de eliberare națională și socială antifascistă și antiimperialistă din august 1944" a fost împărțit în unități de conținut, fiecăreia revenindu-i obiective operaționale specifice:

— Insurecția din august 1944;
— Participarea României la războiul antihitlerist;
— România în anii revoluției democrat-populare;
— Consolidarea regimului democrat-popular (6 martie 1945—30 decembrie 1947).

Obiective	Performanțe
	I. *Insurecția din august 1944*
1. Să caracterizeze situația economică a țării în prima jumătate a anului 1944.	• Precizarea următoarelor aspecte: — scăderea producției industriale din lipsă de materii prime și forță de muncă; — acapararea multor ramuri ale industriei de către hitleriști; — intensificarea rechizițiilor și a confiscărilor de bunuri.
2. Să caracterizeze situația politică internă	• Menționarea cel puțin a următoarelor aspecte: — creșterea nemulțumirilor față de regimul de dictatură militaro-fascistă; — acțiuni eroice muncitorești (citarea a cel puțin 5 centre); — constituirea Frontului Unic Muncitoresc și a Blocului Național Democrat.

Obiective	Performanțe
3. Să distingă pozițiile diferite ale grupărilor politice, componente ale coaliției interne împotriva regimului de dictatură militaro-fascistă.	• P.C.R. — insurecția națională antifascistă. — Liderii partidelor burghezo-moșierești — încheierea armistițiului cu puterile aliate.
4. Să enunțe obiectivele Platformei program a P.C.R. din 6 septembrie 1941.	• Cel puțin trei obiective : — răsturnarea guvernului de dictatură militaro-fascistă (constituirea formațiilor patriotice de luptă) ; — încetarea războiului antisovietic și participarea la lupta împotriva Germaniei hitleriste ; — formarea unui guvern al independenței naționale alcătuit din reprezentanții forțelor patriotice.
5. Să prezinte momentele principale, hotărîtoare, ale desfășurării insurecției armate.	• Enunțarea următoarelor evenimente : — arestarea lui Ion Antonescu și a guvernului său ; — constituirea unui guvern din militari, tehnicieni și reprezentanți ai B.P.D. ; — ocuparea instituțiilor publice de către unități militare și formațiuni patriotice ; — eliberarea completă a Capitalei și a teritoriului întregii țări de hitleriști.
6. Să explice însemnătatea insurecției.	• Menționarea a cel puțin trei aspecte : — a slăbit potențialul militar al hitleriștilor ; — a marcat începutul revoluției democrat-populare în România ; — afirmarea rolului hotărîtor al P.C.R.
II. *Participarea României la războiul antihitlerist*	
7. Să explice conținutul apelului P.C.R. „totul pentru front, totul pentru victorie" și semnificația zilei de „25 octombrie 1944".	• Cunoașterea : — datelor principale privind efortul material făcut pentru participarea la războiul antihitlerist ; — ultimelor orașe din Transilvania eliberate.
8. Să demonstreze contribuția armatei române la eliberarea Ungariei și Cehoslovaciei.	• Precizarea cel puțin a următoarelor date : — efectivul armatei române participante la lupte ;

CUSTI CENTRAL UNIVERSITAR BRAȘOV

Obiective	Performanțe
	— trei orașe mari din Ungaria la a căror eliberare a participat ; — orașe și zone din Cehoslovacia la a căror eliberare a participat ; — numărul pierderilor omenești.
III. *România în anii revoluției democrat-populare*	
9. Să enunțe principalele obiective ale primei etape a revoluției de eliberare națională și socială antifascistă și antiimperialistă.	• Menționarea : — multiplului caracter al revoluției ; — rolului hotărîtor al forțelor interne, precum și a condițiilor de ordin extern care au ajutat ; — a cel puțin patru obiective ale acesteia ; — a cel puțin trei măsuri importante în direcția democratizării vieții publice.
10. Să argumenteze creșterea rolului P.C.R. în viața social-politică a țării.	• Amintind : — influența asupra celorlalte organizații ; — realizarea unității sindicale ; — mobilizarea țăranilor pentru realizarea reformei agrare ; — crearea organizațiilor politice și de masă cu caracter antifascist.
11. Să explice rolul F.N.D. în dezvoltarea revoluției democrat-populare.	• Menționarea : — componenței F.N.D. ; — obiectivelor platformei-program.
12. Să enunțe principalele acțiuni politice, economice și sociale ale revoluției.	• Din cadrul acestora, nu pot lipsi : — instaurarea guvernului revoluționar democratic (6 martie 1945) ; — înlăturarea pe cale revoluționară a vechiului aparat de stat ; — înfăptuirea pe cale revoluționară a reformei agrare și legiferarea acesteia.
13. Să prezinte problemele referitoare la dezvoltarea țării, dezbătute la Conferința Națională a P.C.R.	• Enunțarea principalelor elemente ale programului economic al Conferinței : — refacerea și dezvoltarea economiei naționale ; — industrializarea ; — electrificarea țării.

Obiective	Performanţe
	• Menţionarea a cel puţin două obiective în domeniul vieţii politice : — întărirea regimului democrat ; — realizarea unităţii ideologice, politice şi organizatorice a clasei muncitoare.
14. Să cunoască principalele evenimente economice, sociale şi politice care au consolidat regimul democrat-popular.	• Menţionarea : — victoriei forţelor democratice în alegerile parlamentare din noiembrie 1946 ; — etatizarea Băncii Naţionale a României ; — crearea oficiilor industriale ; — stabilizarea monetară ; — participarea României la Conferinţa de pace de la Paris ; — abolirea monarhiei şi proclamarea Republicii Populare Române.

Urmărind procesul logic al actului de evaluare, după stabilirea obiectivelor, *au fost concepute probele de verificare în concordanţă cu obiectivele fixate.* Dat fiind faptul că analiza problemelor pe care le comportă alcătuirea unor asemenea probe face obiectul unor capitole următoare, în această parte a lucrării ne limităm numai la prezentarea structurii probelor respective.

Unitatea de conţinut	Număr de întrebări	Din care, cu răspuns		Nr. minim de date şi evenimente pt. un rezultat satisfăcător	Timp necesar pentru răspuns [1])
		deschis	la alegere		
I	8	8	x	18	18—20′
II	5	3	2	6	8—10′
III	7	7	x	10	16—18′
IV	4	3	1	8	8—10′

[1] Proba poate fi aplicată integral într-o oră sau pentru fiecare unitate în lecţie separată ; se poate folosi fie tehnica întrebărilor scrise, fie procedeul enunţării întrebării — răspuns ; întrebarea 2 — răspuns ş.a.m.d.

Capitolul III

DOUĂ STRATEGII DE EVALUARE

Am stabilit că fiecare din componentele sistemului pedagogic este definit pornind de la obiectivele stabilite, întreaga intervenție fiind menită să ducă la îndeplinirea acestora. De asemenea, în condițiile în care analiza sarcinilor este completă, problema evaluării constă în a determina la ce nivel se găsesc rezultatele în diferite momente ale activității, în raport cu realizarea unui anumit obiectiv. În acest fel, evaluarea rezultatelor constituie un moment necesar și central al procesului pedagogic. Ea face ca acest proces să devină *„un demers în spirală" în sensul că se realizează o reglare continuă, o ameliorare permanentă în desfășurarea lui.* Această teză este de cea mai mare însemnătate — nu numai teoretică ci și practică — conducîndu-ne la stabilirea unor cerințe de bază cu privire la condițiile în care se efectuează evaluarea activității școlare.

Înțelegerea acestui proces, precum și a modurilor de realizare presupune discutarea prealabilă a cel puțin două aspecte metodologice. Unul din acestea a mai fost amintit în comentariul nostru din capitolele precedente și privește *părțile componente ale sistemului activității de învățămînt :* intrările, cuprinzînd subiecții ce sînt instruiți condițiile de desfășurare a activității, resursele, normele etc. ; procesul, care implică acțiunea mai multor factori în interacțiune cu resursele și rezultatele (ieșirile) care pot deveni intrări pentru un alt sistem. Al doilea aspect se referă la *scopurile actului de evaluare.* Acestea pot fi grupate în scopuri : de instruire, de orientare și de luare a unor decizii.

Scopurile *instructive* sînt cele mai evidente și mai mult legate de activitatea de învățămînt care vizează în primul rînd pregătirea subiecților. Măsurarea și aprecierea rezultatelor acestei activități furnizează, din acest punct de vedere, informații cu privire la efectele programului. După cum se va arăta, aceste informații sînt cu atît mai exacte și complete, deci utile, cu cît sînt obținute prin folosirea unor modalități variate de verificare. Scopul de *orientare* se află în strînsă legătură cu cel

de instruire. Cunoașterea rezultatelor obținute oferă factorilor interesați — de conducere, părinți, profesori, elevii înșiși ș.a. — informații care-i ajută să afle laturile sau momentele procesului asupra cărora trebuie să-și concentreze atenția și eforturile. Dacă avem în vedere evaluarea rezultatelor școlare, cunoașterea acestora permite părinților și elevilor să înțeleagă șansele de reușită într-o anumită direcție.

Firește că decizia trebuie să aparțină elevului însuși și părinților acestuia. Dar există șansa ca această decizie să fie cît mai adecvată atunci cînd cei care o iau sînt sfătuiți de profesor, cu puterea de convingere pe care o au datele referitoare la rezultatele obținute de elevi într-un domeniu sau altul. Scopul *de decizie* relevă de fapt funcția de retroacțiune a actului de evaluare. Pe temeiul rezultatelor înregistrate, al identificării zonelor de progres și al lipsurilor din programul de instrucție și educație, se pot adopta măsuri de îmbunătățire a programului, referitoare la numeroase aspecte ale acestuia : conținutul, metodele și mijloacele folosite, organizarea procesului de instruire, gruparea elevilor, pregătirea personalului didactic ș.a.

Din perspectiva acestei analize a sistemului se pot determina diferite moduri de evaluare a rezultatelor activității școlare. Numeroasele modalități ce pot fi folosite în acest sens pot fi grupate în jurul a două strategii :

a) evaluarea cumulativă sau sumativă ;

b) evaluarea continuă, formativă.

Deosebirea dintre ele este dată nu de natura tehnicilor de măsurare folosite și nici de criteriile de apreciere a rezultatelor școlare, ci, în principal, de *modul în care este conceput actul de evaluare în raport cu desfășurarea procesului pedagogic.* Determinat de locul pe care îl ocupă în acest proces, funcțiile lor sînt diferite. Astfel, cum se va arăta, strategia evaluării cumulative își propune ca scop *să modifice procesul evaluat după perioade relativ lungi* de desfășurare, în timp ce evaluarea formativă vizează ca obiectiv principal tocmai *ameliorarea continuă* a acestui proces prin reglarea lui în fiecare din secvențele care se succed.

1. EVALUAREA CUMULATIVĂ

Reprezintă modul tradițional de evaluare a rezultatelor școlare, și constă în verificarea și aprecierea periodică, încheiate prin control final asupra întregului produs al actului pedagogic. Ea se efectuează la sfîrșitul unor perioade mai mult sau mai puțin lungi (trimestru, semestru,

an şcolar), dacă ne referim la rezultatele activităţii de instrucţie şi educaţie, sau chiar mai mari (de pildă, în cursul unui cincinal) dacă avem în vedere obiective economice-sociale ale întregului sistem. Aceste evaluări sînt efectuate fie în manieră globală, privind activitatea în ansamblu, fie în mod diferenţiat, pentru diferite aspecte ale acestuia. Evaluarea cumulativă are, deci, caracter *retrospectiv* în raport cu acţiunea estimată. Ea implică o comparare a rezultatului obţinut atît cu obiectivele urmărite, cît şi cu starea sistemului la începutul acţiunii supuse evaluării. În general, rezultatele acestui tip de evaluări interesează mai mult forurile de conducere decît pe cei care se ocupă în mod curent de procesul predării şi învăţării.

Evaluarea finală poate lua în considerare şi datele obţinute pe parcursul perioadei. În acest fel se ajunge la o evaluare mai obiectivă, prin corectarea erorilor de apreciere operate pe parcurs. În aceste condiţii, evaluarea dobîndeşte un caracter *sumativ*.

Folosirea acestui tip de evaluare este criticată din ce în ce mai mult şi în mod justificat. Aprecierea acestei strategii porneşte de la teza potrivit căreia evaluarea trebuie să însoţească desfăşurarea procesului pedagogic, să permită ameliorarea lui continuă şi, în final, să determine schimbări atît în obiective cît, mai ales, în desfăşurarea procesului însuşi.

Privită din acest unghi de vedere, evaluarea cumulativă răspunde parţial funcţiilor dorite ale actului de evaluare. Estimările finale pot să servească drept mijloc de diagnosticare şi să furnizeze informaţiile necesare care conduc, în final, la ameliorarea strategiei învăţămîntului, prin înlăturarea unor neajunsuri, corectarea erorilor ş.a. Dar aceste ameliorări nu mai folosesc elevilor care au parcurs perioada de instruire evaluată. Deci, evaluarea cumulativă nu permite, decît în mică măsură, să se ia decizii folositoare populaţiei şcolare ale cărei rezultate sînt apreciate. Dacă avem în vedere, bunăoară, măsurarea şi aprecierea rezultatelor activităţii de învăţare se ştie că în caz de eşec general sau aproape general, elevii repetă perioada (anul şcolar) parcursă. Cînd eşecul este parţial (la 1—3 discipline), li se oferă posibilitatea de a face proba îndeplinirii sarcinilor după un interval de timp, printr-o nouă examinare. Dacă la a doua examinare se înregistrează tot un eşec, elevul repetă anul, chiar dacă eşecul este parţial şi indiferent de mărimea ecartului dintre nivelul atins şi punctul limită al cerinţelor. În acest caz, performanţele atinse, oricare ar fi ele, sînt reduse la zero. Pe bună dreptate se întreabă Guy Villars „care elev, în ciuda muncii sale mediocre, sau a rezultatelor slabe, nu a asimilat 1/2, 1/3, 1/10, o parte cît de mică din programa clasei, deci anumite cunoştinţe? Procedura repetenţiei consideră aceste cunoştinţe, oricare ar fi imporanţa lor, ca neavenite.

Este legea „tot sau nimic“ [1]. Prin urmare, în cazul unei evaluări cumulative, reușita sau eșecul sînt considerate în manieră globală, fie privind ansamblul pregătirii subiecților, fie rezultatele obținute de aceștia la diverse discipline. Dar scopul principal al învățămîntului, deci inclusiv al actului de evaluare, este de a-i ajuta pe elevi să realizeze obiectivele propuse, să obțină un randament cît mai ridicat. Evaluarea urmează să fie concepută și efectuată în perspectiva acestei cerințe fundamentale. De aceea, preocupările de perfecționare a strategiei didactice, din punctul de vedere al evaluării rezultatelor acesteia, marchează o orientare insistentă, certă, către adoptarea unei alte strategii de evaluare.

2. EVALUAREA CONTINUĂ, FORMATIVĂ

Se efectuează prin măsurarea și aprecierea rezultatelor pe parcursul unui program, din momentul începerii lui pînă cînd se încheie. Ea constă în estimarea diferitelor faze, secvențe, ale procesului și a rezultatelor obținute, efectuîndu-se în trepte succesive foarte scurte, analizate în detaliu. Deci, evaluarea formativă se prezintă ca o *preocupare continuă a tuturor celor angajați în activitatea evaluată de a recepta efectele acțiunii* (feed-back). Dacă progresele nu sînt cele scontate, se stabilește un diagnostic, precizîndu-se neajunsurile și dificultățile, pentru a se opera remediile necesare. Prin urmare, evaluarea formativă este *implicată în proces* și vizează sesizarea la timp a unor defecțiuni și aplicarea măsurilor de corectare necesare.

Evaluarea continuă se distinge prin două trăsături principale :

a) ritmul mult mai alert al activității de evaluare, frecvența mult mai mare a verificărilor și aprecierilor pe parcursul unei perioade ;

b) scurtarea considerabilă a intervalului dintre „evaluare“ și „modificări“, „ameliorări“ aduse actului pedagogic. Ea se realizează concomitent cu procesul însuși. De aceea, Scrivan definește evaluarea formativă ca fiind aceea care *se folosește pentru îmbunătățirea programului de instruire în cursul aplicării lui.* Punctele forte, precum și neajunsurile lui sînt depistate în desfășurarea lui, prin evaluări continue, ceea ce permite intervenții pentru eliminarea neajunsurilor. Resursele, condițiile și activitățile sînt examinate în raport cu obiectivele fixate. Scopul este de a stabili dacă acestea asigură îndeplinirea obiectivelor. Co-

[1] Guy Villars, *Le redoublement : une abération pédagogique*, în „l' Education“, nr. 192, 1973.

recțiile pot să privească schimbarea totală a procesului sau numai a unor aspecte ale acestuia, a unei secvențe sau chiar a obiectivelor înseși.

Se poate spune că, în ultimă analiză, două condiții favorizează hotărîtor perfecționarea procesului de evaluare și îmbunătățirea rezultatelor. Una din acestea o constituie *stabilirea tehnicilor de măsurare pe temeiul obiectivelor pedagogice*, astfel încît evaluarea să fie în strictă concordanță cu scopurile urmărite. A doua condiție constă în *integrarea actului evaluării în activitatea didactică*, astfel încît măsurarea și aprecierea să intervină la timp, informîndu-i pe cei angajați în acestă activitate despre succesiunea etapelor și condițiile desfășurării lor. Or, privită din acest punct de vedere, evaluarea tradițională, finală, poate satisface prima condiție, dar nu o realizează pe cea de a doua. Ea răspunde mai mult cerinței de a cunoaște rezultatele totale ale unei activități decît să ofere informații utile pentru desfășurarea procesului în viitor. În schimb, evaluarea secvență cu secvență, deși se raportează la obiective mai limitate și acoperă un conținut mai restrîns, permite un diagnostic mai aprofundat al actului încheiat și îmbunătățirea lui. După cum remarcă Anna Bonboir, „nu este vorba numai de o raportare a rezultatelor la anumite norme ci de o confruntare cu un criteriu care-l constituie sarcina de îndeplinit". [1]

De fapt, și în cazul evaluării cumulative se obțin informații referitoare la însușirile programului, cu deosebirea însă că aceasta are loc la încheierea lui, cînd se operează o estimare globală. În acest caz, evaluarea cumulativă poate fi efectuată, atît de participanții la desfășurarea programului cît și de persoane din afara acestuia : cercetători, organizatori de învățămînt, factori de control, în general foruri ierarhice. În schimb, evaluarea continuă fiind integrată efectiv în desfășurarea procesului, este realizată, de regulă, de către conducătorul acestui proces. Ea reprezintă deci un atribut al celor ce participă la activitatea estimată.

Rolul evaluării formative este de diagnosticare și ameliorare. O asemenea concepție asupra evaluării depășește sau exclude rolul static al acesteia, simpla funcție constatativă, de inventariere. Problema ce și-o pune evaluarea sumativă este aceea de a determina „unde se află acțiunea față de obiective". Evaluarea formativă răspunde unor întrebări ca acestea : „de ce numai aici", sau „pe ce căi se obține un randament mai ridicat", ceea ce îi conferă o funcție diagnostică. Numai răspunsurile la aceste întrebări permit stabilirea unei judecăți cu funcție prognostică asupra desfășurării activității. În acest tip de evaluare, estima-

[1] Bonboir, Anna, *Complements des textes*, în *La Méthode des testes en pédagogie*, Paris, P.U.F., 1972.

rea semnalează o stare de fapt într-o manieră analitică și sugerează măsurile care vor garanta reușita așteptată.

Evaluarea activității, în perspectiva atingerii rezultatelor dorite, cuprinde mai multe secvențe :

— cunoașterea condițiilor de desfășurare a activității ;

— observarea desfășurării activității ;

— reperarea deficiențelor ;

— cercetarea cauzelor și stabilirea lor (diagnostic asupra dificultăților) ;

— măsuri de ameliorare, tratarea adecvată în funcție de dificultățile sesizate ;

— observarea și evaluarea efectelor măsurilor adoptate.

Rezultă că evaluarea sistematică a rezultatelor școlare este implicată în desfășurarea procesului de instruire și reprezintă un element esențial în atingerea obiectivelor propuse.

În strînsă legătură cu aspectele examinate, evaluarea continuă se impune ca o necesitate decurgînd din însăși desfășurarea procesului pedagogic. Este un fapt bine cunoscut că *acțiunea factorilor de care depinde nivelul rezultatelor nu este aceeași în toate momentele desfășurării procesului.* Mai ales comportamentele elevului și ale profesorului sînt variabile. De aceea, în evaluarea actului pedagogic, firesc, apar întrebări care urmează să-și primească răspunsul, referitoare la ritmul de desfășurare a activității în diferite perioade ale anului școlar, la capacitatea de efort a elevilor, interesul lor pentru studiu, la acțiunea unor factori externi ș.a.m.d. Evaluarea finală a rezultatelor și a procesului nu poate oferi informații care să constituie răspunsuri la asemenea probleme. Pentru găsirea soluțiilor adecvate se impune cunoașterea modului în care se desfășoară procesul în toate secvențele sale. Numai o evaluare bazată pe măsurare și operarea unui diagnostic, secvență cu secvență, permite să se aprecieze modificările care intervin în motivația, în atitudini, capacitatea de lucru, ca urmare a actului pedagogic.

Aplicarea modelului de evaluare continuă este cerută și de caracteristicile activității de învățămînt care se prezintă, în principal, ca un *proces de comunicare.* Activitatea de învățămînt este concepută ca o organizare a unei comunicări, a unui schimb între personalitatea celui care „învață", „ascultă", „primește" și a celui care „organizează", „transmite", „predă", oricare ar fi limbajul folosit pentru denumirea acestor procese. Este un proces continuu de „predare-învățare" de la profesor la elev, între elevi și alte persoane (surse), între elevii înșiși, în care circulă informații, fiecare este deschis spre altul să-l asculte și alții se deschid față de el. În legătură cu aceasta, este important de reținut că procesul de comunicare nu se desfășoară în sens unic, ci pre-

supune o întoarcere la emițător, care deduce pentru etapa următoare a procesului condițiile unei comunicări optime.

Unele mutații produse în planul obiectivelor activității educaționale, ca și în strategia didactică, reclamă de asemenea, adoptarea modelului de evaluare continuă. Se știe că în procesul de formare a elevilor se tinde ca elevul să fie nu numai obiect al educației, ci să îndeplinească într-o măsură tot mai mare, și funcția de subiect al acțiunii, adică participant la propria sa formare. În perspectiva acestui scop, școala urmărește, între altele, să-l deprindă pe elev să realizeze o justă evaluare a rezultatelor sale, a distanțelor care-l separă de nivelul pe care trebuie să-l atingă și să cunoască efortul ce i se cere pentru aceasta. *Formarea capacității de autoevaluare* la elevi presupune o evaluare bine concepută de către profesor, care să-i învețe și să-i ajute pe elevi să se ghideze ei înșiși. În acest mod, evaluarea învățării devine o întoarcere în toate momentele asupra a ceea ce este, pentru organizarea demersului care conduce la o etapă nouă.

Exprimîndu-se în măsurări și aprecieri efectuate pe parcursul procesului, una din problemele metodologice ale acestei modalități de evaluare este aceea a *intervalului optim* dintre aceste operații. Natura diferită a variabilelor măsurate face dificilă stabilirea unor norme unice în această privință. Singura normă acceptabilă este aceea ca *intervalul dintre verificări să permită apariția unor schimbări semnificative în desfășurarea activității* și mai ales în rezultatele acesteia. Or, timpul cerut pentru o schimbare este diferit, în funcție de aspectele pe care le avem în vedere. De pildă, acumularea unor cunoștințe constituie o schimbare care se produce la intervale scurte și, deci, măsurările pot interveni după secvențe mici, în timp ce formarea unor abilități necesită mai mult timp, iar trăsăturile de personalitate formate, realizarea obiectivelor economice și sociale și, în general, a obiectivelor sistemului, să devină sesizabile numai după perioade lungi de activitate. Chiar în cadrul aceluiași obiectiv cum ar fi acumularea cunoștințelor, intervalul dintre verificări este variabil, în funcție de frecvența fiecărei discipline în programul săptămînal de activitate școlară.

Considerarea actului de evaluare ca făcînd parte integrantă din activitatea de învățămînt face necesară încă o mențiune referitoare la funcțiile evaluării formative. Aceasta este menită *să releve nu numai neajunsurile, aspectele critice, elementele slabe ale procesului didactic, ci și calitățile acestuia, punctele forte* pe care urmează să se întemeieze acțiunea de ameliorare a acestuia. În alte cuvinte, valoarea evaluării formative este conferită de faptul că aceasta nu se limitează la constatarea dacă au fost atinse ori nu obiectivele urmărite, sau dacă elevii au acu-

mulat ori nu cunoştinţele prevăzute, dacă ei sînt sau nu apţi să înainteze în studiu. Ea stabileşte un *diagnostic asupra cauzelor eşecului, precum şi al factorilor care au asigurat reuşita, identificînd cît mai fin posibil mecanismele care au determinat un anumit aspect al activităţii.* Mai mult decît atît, pe temeiul acestei analize diagnostice, actul de evaluare în general şi cel realizat continuu, pe secvenţe mici, în special, favorizează şi formularea unor previziuni cu privire la desfăşurarea procesului didactic în etapele următoare, permiţînd să se întrevadă posibilităţile de realizare a obiectivelor urmărite în timp mai scurt şi cu un consum mai mic de resurse.

Privită din acest punct de vedere, evaluarea continuă se prezintă ca mijloc prin care se previne amplificarea neajunsurilor, apariţia unor situaţii de „criză". Determinarea aspectelor care au nevoie de ameliorări şi adoptarea la timp a măsurilor ce se impun pentru remedierea situaţiilor nesatisfăcătoare, adică „acţionarea înainte de criză" (Green John), constituie o trăsătură care demonstrează eficacitatea strategiei evaluării continue.

3. MUTAŢII ESENŢIALE ÎN STRATEGIA DIDACTICĂ

În acţiunea de formare a generaţiilor tinere se întîlnesc două aspecte realizînd o interferenţă cu rol hotărîtor pentru rezultatele acesteia : a) *evaluarea rezultatelor şcolare* sau mai precis un anumit mod de evaluare ca element constitutiv al actului pedagogic ; b) *acţiunea de orientare şi tratarea diferenţiată a şcolarilor* ca sistem de modalităţi privind conceperea conţinutului învăţămîntului, a formelor de organizare a activităţii, a metodelor şi mijloacelor folosite în concordanţă cu particularităţile psihofizice ale elevilor.

Ele se prezintă nu numai ca două procese cu funcţii importante şi specifice ale actului pedagogic, ci şi ca acţiuni corelate, ca aspecte ale unui proces unitar. Atît actul de evaluare cît şi strategia instruirii diferenţiate, de tratare adecvată a elevilor, pe temeiul unei orientări şcolare adecvate, se integrează activităţii generale de instrucţie şi educaţie, subsumîndu-se acţiunii îndreptate către atingerea obiectivelor propuse, în ultimă analiză pentru asigurarea succesului şcolar. Interacţiunea dintre aceste laturi ale actului instructiv-educativ constituie, după opinia noastră, un element esenţial al unei strategii didactice ce-şi propune să asigure şanse de reuşită tuturor elevilor şi să prevină, sau cel puţin să diminueze eşecurile şcolare.

O primă mutație pe care procesul evaluării formative îl provoacă în planul strategiei didactice decurge din faptul că actul de evaluare este strîns corelat cu *acțiunea de orientare continuă* a elevilor de-a lungul școlarității, ca funcție intrinsecă a activității de instruire și educare. Ea se prezintă ca un mijloc de distribuire a subiecților în diferite programe sau pe diferite trasee oferite de sistemul școlar, în funcție de starea constatată, al cărei criteriu unic este reușita școlară. În acest fel, o asemenea orientare este de natură diferită de aceea care se bazează pe rezultatele finale și care, prin acest fapt, dobîndește un accentuat caracter de selecție profesională.

Evaluarea formativă creează premise ca întreaga acțiune de orientare să se pună în alți termeni. În această privință, o constatare se impune și anume tendința de a se estompa granițele dintre orientarea psihologică și cea pedagogică, prima făcînd referire la procesul de dezvoltare a subiecților, iar a doua la rezultatele și procesele educative. În orientarea bazată pe evaluarea pedagogică, proprie sistemului școlar, distribuirea se face în funcție de rezultatele școlare obținute. În acest context, unii pedagogi explică rezultatele deosebite obținute de elevi punîndu-le pe seama aptitudinilor acestora. În schimb, alții atribuie un rol hotărîtor procesului de dirijare a activității de învățare. Astfel, Bloom arată că într-un grup există posibilitatea de a conduce 95% din subiecți la însușirea unui conținut, dacă se găsește calea care să fie, din punct de vedere intelectual, potrivită pentru fiecare. În fine, poate fi menționată și o a treia concepție, care cîștigă teren, fiind demonstrată și experimental, potrivit căreia progresele școlare se datorează „capacității de învățare" a elevilor (Mencinskaia), concept care definește o trăsătură de sinteză a personalității, în care sînt implicate aptitudinile și interesele elevilor, dar și alte trăsături cum sînt: capacitatea de muncă, efortul depus, deprinderi formate ș.a. Astfel înțeleasă originea progreselor școlare înregistrate de elevi, apare evidentă eficacitatea acțiunii de orientare continuă a elevilor, ale cărei premise le reprezintă aprecierile diagnostice formulate prin cunoașterea rezultatelor fiecărei secvențe a actului pedagogic.

În concluzie, conducerea procesului de învățare nu poate fi concepută fără să se recurgă la evaluarea formativă, care nu se limitează la constatarea rezultatului procesului, ci vizează culegerea informațiilor necesare pentru adoptarea măsurilor adecvate în vederea îmbunătățirii acestei activități. În aceste condiții, *orientarea depinde de întregul proces de învățare în care evaluarea este un aspect esențial.* Ea nu mai apare ca o acțiune paralelă cu activitatea profesorului, ci *una care se grefează firesc pe procesul pedagogic.* „Problema orientării — spune Anna Bonboir —

rezolvată ieri prin evaluarea psihologică sau prin evaluare-constatare, este acum rezolvată prin actul pedagogic școlar considerat global. Intervenția orientării coincide astfel cu intervenția pedagogică." [1]

În al doilea rînd, evaluarea continuă permite orientarea spre *o tratare adecvată a unor grupe de elevi* cu posibilități asemănătoare sau *chiar a unor elevi luați individual* în raport cu capacitățile lor și cu dificultățile manifestate, ceea ce înseamnă o tratare „pe măsură".

Pornind de la constatarea că între elevi există deosebiri, uneori sensibile, privind capacitatea de învățare și că fiecare subiect asimilează diferit diverse obiecte de învățămînt, evaluarea formativă oferă posibilitatea de a urmări progresele elevilor, permițînd aprecierea potențialului fiecăruia, ca temei al unor activități adecvate. Succesul în activitatea școlară, progresele elevilor depind, între altele, de măsura în care profesorul cunoaște evoluția elevului față de cerințele specifice ale materiei pe care o predă, definind posibilitățile de formare, aspectele ce trebuie consolidate, cele care exprimă puncte slabe și organizînd acțiuni de recuperare. În această perspectivă, putem contura etapele mai importante ale activității de tratare adecvată a elevilor, corelat cu acțiunea de evaluare continuă care furnizează informații despre desfășurarea procesului :

— măsurarea rezultatelor și constatarea neajunsurilor în pregătirea elevului sau a grupului ;

— diagnosticarea procesului, cu relevarea dificultăților întîmpinate de fiecare elev sau de grupe de elevi ;

— adoptarea măsurilor de tratare adecvată dificultăților ;

— măsurarea efectelor măsurilor aplicate, prin intermediul rezultatelor obținute.

În planul organizării școlare, modelul evaluării formative presupune o adaptare continuă a procesului didactic la posibilitățile diferențiate ale elevilor, deci adaptarea acestuia la evoluția subiecților. Or, în accepția sa largă, conceptul de diferențiere trebuie să corespundă la o anticipare rațională, la o cercetare a celei mai bune căi spre reușită a elevului. În acest fel, evaluarea continuă și consecința acesteia, tratarea diferențiată a elevilor, sînt menite să înlocuiască funcția predominant selectivă a evaluării cumulative.

Aprecierea continuă, individualizată, se prezintă ca un mod specific de a stimula formarea elevului. Ea conduce și se integrează unei strategii de diferențiere a instrucției, cu efecte pozitive asupra angajării elevului în activitatea de învățare. Practica școlară demonstrează că apre-

[1] Bonboir, Anna, *Une pédagogie pour demain*, Paris, P.U.F., 1974.

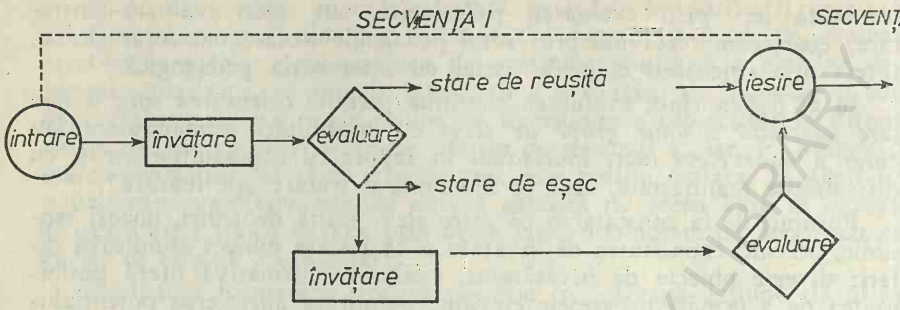


Fig. 4

cierea elevului devine stimulativă, atunci cînd se face nu numai prin comparare cu ceilalți elevi, ci mai ales atunci cînd se raportează la posibilitățile lui. Evident, nu poate fi eliminată comparația între elevi, dar alături de acest mod de apreciere a progreselor înregistrate, cheia succesului în activitatea școlară, a atingerii performanțelor înalte o reprezintă *autodepășirea, întrecerea subiectului cu el însuși*, concepute într-un sistem de raportare realizabil la fiecare pas și într-un program de instruire cît mai bine adaptat.

Unele aspecte ale activității școlare nu reprezintă, însă, interes deosebit pentru o evaluare individualizată, ci fac oportună *o evaluare operată asupra grupului*. Atitudinea elevilor față de o anumită disciplină, față de unele schimbări în programul de instruire, eventual chiar în raport de anumite metode de lucru folosite de către profesori, ca și aflarea nivelului mediu de pregătire a grupului ș.a. permit evaluări aplicate întregului grup. În cele mai multe cazuri însă, evaluarea continuă are caracter individualizat, efectuîndu-se deci, în principal pentru folosul fiecărui subiect. Ea se prezintă ca o diagnoză individuală, indicînd dacă : elevul a progresat atît cît se aștepta ; a atins obiectivul propus ; este apt să treacă la secvența următoare a programului de instruire, sau sugerînd ce traseu de pregătire este de dorit să urmeze. Schema unei asemenea integrări a evaluării continue se prezintă ca în figura 4.

Evaluarea continuă favorizează și o altă schimbare în conceperea actului pedagogic și anume *modificarea relației profesor-elev*, în ceea ce privește verificarea și aprecierea rezultatelor obținute. În locul sancționării riguroase a rezultatelor slabe, sînt puse în evidență rezultatele bune, ceea ce este reușit în activitatea elevului. Experiența și numeroase cercetări atestă că îmbunătățirea rezultatelor școlare implică valorificarea, întărirea rezultatelor bune, oricît de mici ar fi progresele înregistrate. Judecățile negative cu privire la randamentul elevilor, mai

ales atunci cînd se adresează aceloraşi elevi, duc de multe ori la eşecuri. În legătură cu aceasta, un aspect care sugerează necesitatea aplicării unor măsuri cu caracter de prevenire ori curative în ameliorarea activităţii de verificare a rezultatelor şcolare şi de organizare a procesului didactic, îl constituie efectele examenelor finale de bilanţ, asupra comportamentului elevilor. În cele mai multe cazuri, examenele ca modalitate de apreciere globală a subiecţilor au efecte negative asupra stării acestora, simţite nu numai în plan afectiv, ci şi în ceea ce priveşte capacitatea lor de relevare a performanţelor atinse. Sînt curente observaţii şi referiri ale subiecţilor chestionaţi, ale părinţilor elevilor, la cauzele unor rezultate nemulţumitoare la examinări exprimate prin : „emotivitate", „trac", „inhibiţie" provocate de diverşi factori. De asemenea, exprimarea unor stări ca acelea că în preajma examenului „nu mai ştiu nimic", „am uitat tot ce ştiam" ş.a.m.d. vizează starea de anxietate pe care o provoacă perspectiva imediată a unei examinări finale.

Chiar dacă, uneori, aceste efecte sînt invocate doar pentru „a justifica" rezultatele nemulţumitoare generate de o activitate nesatisfăcătoare, iar de multe ori ele nu constituie adevărata sau cel puţin singura cauză a acestor rezultate, totuşi, credem că cel puţin două constatări pot fi reţinute şi anume : întîi, că rezultatele obţinute la asemenea examinări sînt într-o măsură variabilă influenţate de starea afectivă a subiecţilor ; apoi, influenţa situaţiei de examen asupra comportamentului elevilor este în funcţie de modul de organizare şi desfăşurare a examinării, de atitudinea examinatorului, dar şi de „antrenamentul" elevilor, realizat prin examinările curente şi efectuate sistematic, concomitent cu desfăşurarea activităţii. În acelaşi timp, relaţiile stabilite între starea de anxietate în situaţia de examen şi rezultate demonstrează, o dată în plus, necesitatea cunoaşterii temeinice a elevilor şi a tratării lor în funcţie de particularităţile individuale cu privire la trăsăturile implicate în această activitate.

În concluzie, evaluarea rezultatelor şcolare, în concepţia care fundamentează strategia evaluării continue, nu se poate reduce la compararea nivelului de la ieşire cu cel de la intrare, măsurînd cît de eficientă a fost activitatea ci, în mod necesar, *constituie un proces de identificare a mecanismelor, a etapelor şi factorilor* care au condus la rezultatele constatate. Ca şi acţiunea de orientare şcolară, evaluarea continuă este coroborată şi cu *ideea cunoaşterii cît mai profunde a elevilor*. Raţionamentul în această direcţie este dus atît de departe încît se consideră că organizarea ştiinţifică a cunoaşterii elevului ar putea chiar să înlocuiască evaluările sumative. Considerînd că notele şcolare, în condiţiile unor astfel de evaluări, nu sînt altceva decît o expresie matematică for-

mală și globală a unor aprecieri, unii autori ajung la concluzia că „este o prejudecată să se considere că promovarea trebuie să fie concluzia unor note" [1]. Cunoașterea calitativă și structurală a progreselor realizate de elevi, pe care o realizează evaluarea operată continuu, exprimă mai mult decît o apreciere cantitativă și nediferențiată.

Promovînd ideea integrării actului de evaluare în procesul didactic, a cărei expresie pregnantă este strategia evaluării continue, docimologia înregistrează trecerea de la funcția de *constatare* la aceea de *susținere* a procesului de instruire și educare, de la aprecierea globală la una nuanțată și stimulatorie pentru activitatea elevului. Pornind tocmai de la această tendință, H. Piéron consideră necesar, între altele, ca politica educațională generală să substituie, în măsura posibilă, selecțiilor prin examene, *o orientare continuă* (subl. ns.), întemeiată pe cunoașterea aprofundată a fiecărei personalități cu ajutorul unor metode adecvate. „Să pregătim în cursul școlarității o completă folosire a tuturor instrumentelor de cultură pe care civilizația modernă le pune la dispoziția oamenilor și să ne preocupăm să trezim curiozitatea și interesul fără a zdrobi memoria prin supraîncărcări trecătoare din cauza unor examene rău concepute, care riscă să aducă aversiune față de cultură." [2]

Modalitatea de evaluare formativă cunoaște o răspîndire tot mai mare în ultimul timp, marcînd în planul activității școlare, deplasarea accentului de la examenele finale tradiționale, către evaluări sistematice, continue. Reformele de învățămînt efectuate în ultimul deceniu în unele țări cum sînt : Belgia, Suedia, Norvegia ș.a., pe lîngă alte inovații, operează schimbări esențiale în sistemul măsurării și aprecierii rezultatelor școlare, mai ales în sensul arătat. În cele mai multe cazuri asistăm la o îmbinare a celor două strategii de evaluare marcînd însă creșterea ponderii și rolului evaluării formative. De pildă, în unele colegii de învățămînt tehnic din Franța, ca și în școlile secundare din Belgia, a fost introdus, experimental, un sistem de evaluare prin care examenele sînt înlocuite cu un control continuu al rezultatelor școlare. Pentru aprecierea progreselor elevilor pe parcursul instruirii, programa cuprinde un sistem de obiective care trebuie realizate, adică ceea ce elevii trebuie să fie capabili să facă, fixîndu-se și etapele de parcurs, dificultățile pe care trebuie să le învingă.

Totuși, trebuie să observăm că distincția dintre aceste modalități nu este atît de netă cît se pare. Se poate susține, bunăoară, că evaluarea formativă este o etapă a evaluării cumulative și, în consecință, se poate

---

[1] Holban, I., *Incursiune în problemele docimologiei*, „Revista de pedagogie" nr. 5 1973.

[2] Piéron, H., *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F., 1963.

concepe o îmbinare a acestora. În fapt, în procesele de evaluare atît a activităţii sistemului în ansamblul său, cît mai ales în planul activităţii didactice, întîlnim ambele modalităţi. Interesul deosebit pentru introducerea şi extinderea actelor de evaluare formativă nu au condus, cel puţin pînă acum, la eliminarea evaluărilor finale, de bilanţ. Acestea din urmă dobîndesc însă o valoare sporită, o mai mare putere persuasivă în măsura în care se sprijină pe evaluări efectuate de-a lungul activităţii şi cît mai sistematic posibil. După opinia noastră, atitudinea de dorit faţă de cele două strategii nu reclamă opţiunea în favoarea uneia şi excluderea celeilalte ci, mai degrabă, folosirea celor două strategii într-o îmbinare şi cu ponderi care să favorizeze intervenţii operative şi avizate asupra procesului în vederea ameliorării lui.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY

Capitolul IV

EVALUAREA UNOR OBIECTIVE DE MACROSISTEM ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

1. CONSIDERAȚII METODOLOGICE

Evaluarea acțiunii de instrucție și educație privește o multitudine de fenomene cu un grad diferit de complexitate și a căror natură este foarte diversă. Unele din acestea sînt proprii activității educaționale propriu-zise, în timp ce altele privesc cadrul socio-economic și cultural, mediul în care se desfășoară această activitate. În aceste condiții, apare necesară identificarea problemelor pe care le ridică funcționarea sistemului, referitoare atît la relațiile dintre componentele acestuia, cît și la relațiile sale cu mediul care îl condiționează. Pentru realizarea acestui demers, teoria și practica evaluării beneficiază de rezultatele cercetărilor sociologiei, ale științelor economice referitoare la rolul și acțiunea tuturor factorilor de care depinde realizarea obiectivelor sociale și pedagogice ale activității de învățămînt.

Orice sistem de educație este condiționat, între altele, și de relațiile sale cu mediul socio-economic în care funcționează. Din totdeauna, învățămîntul și-a exercitat menirea pe care i-a conferit-o societatea care l-a creat și anume aceea de a forma tînăra generație potrivit nevoilor acesteia. Niciodată, însă, mai mult ca în vremea noastră și nicăieri mai mult ca în societatea noastră socialistă, acest rol nu este atît de evident. Este vorba de afirmarea funcției sociale a învățămîntului care-și găsește expresia în satisfacerea nevoilor economice ale societății, în propulsarea progreselor științifico-tehnice, ale vieții sociale în general. În consens cu această tendință a învățămîntului contemporan, amplificată însă și, totodată, dobîndind trăsături specifice determinate de condițiile concrete ale României socialiste, școala românească se dezvoltă în strînsă legătură cu cerințele vieții economice și social-culturale.

Direcțiile de influențare a sistemului educațional de către mediul socio-economic și cultural sînt multiple. Ele privesc atît condițiile de

funcționare și resursele puse la dispoziția acestuia, cît și cerințele formulate față de acțiunea de formare a omului și față de rezultatele ce trebuie obținute și pe care societatea urmează să le folosească. De aceea, așa cum remarcă André Page „orice schimbare afectînd mediul conduce la recondiționarea condițiilor interne ale funcționării sistemului de educație." [1] Simplificînd oarecum lucrurile, schema acestei condiționări, în concepția sa, este : mediul (oameni, cunoștințe, mijloace materiale și financiare, cerințe) sistemul de educație (obiective, procese, rezultate) mediul (oameni formați, cunoștințe acumulate, aspirații etc.). Fără să ne propunem analiza naturii relației dintre sistemul de educație și mediul în care funcționează, subliniem faptul că această relație este mult mai complexă ; în primul rînd trebuie menționat caracterul de interdependență ceea ce implică și identificarea influențelor educației asupra mediului.

Analiza raporturilor dintre sistemul de educație și mediul socio-economic și cultural, adică a poziției acțiunii de educație ca subsistem al sistemului social ne conduce la stabilirea a două mari categorii de aspecte ale activității de educație, care pot să constituie obiectul evaluării : *aspecte de macrosistem* și de *microsistem.*

Prin evaluarea învățămîntului ca *macrosistem* înțelegem măsurarea și aprecierea acelor aspecte care sînt centrate pe raporturile reciproce între învățămînt și viața economico-socială și culturală și se referă la eficiența învățămîntului în ansamblu, sau contribuția acestuia la dezvoltarea economică și socială a țării. Aceste obiective interesează în primul rînd activitatea de organizare și conducere a învățămîntului. Ele privesc, deci, mai ales factorii de decizie și de conducere la toate nivelurile sistemului (conducerile unităților, inspectoratele școlare, forurile centrale).

Aspectele de *microsistem* sînt centrate pe relațiile dintre componentele sistemului pedagogic ; ele privesc atît pe profesori cît și pe elevi, ca principali participanți în această activitate, precum și alte componente ale actului pedagogic — condiții, factori — de care depinde randamentul muncii acestora. Obiectivele de microsistem interesează atît factorii de conducere a învățămîntului cît și cadrele didactice. Multe din acestea privesc direct *activitatea cadrelor didactice*, evaluarea lor furnizînd informații pe temeiul cărora se pot adopta măsuri de reglare a activității în vederea atingerii obiectivelor propuse. Din această categorie fac parte în primul rînd rezultatele școlare, metodele, mijloacele de învățămînt întrebuințate, formele de organizare și desfășurare a activității elevilor.

---

[1] Page, André, *Lucrarea citată.*

Alte obiective de microsistem, chiar dacă implică în măsură însemnată și activitatea cadrelor didactice, privesc, îndeosebi factori de conducere. Avem în vedere, de pildă, *evaluarea conținutului învățămîntului* (planuri de studii și programe), *pregătirea personalului didactic și chiar mijloacele de învățămînt aplicate.*

Față de gruparea de mai sus, *rezultatele școlare* exprimate în nivelul de pregătire a elevilor, în cunoștințele acumulate de aceștia, în capacitățile și trăsăturile de personalitate formate, ocupă un loc aparte. Aceasta pentru că ele reflectă nu numai produsul procesului pedagogic, ceea ce face să aparțină aspectelor de microsistem, ci și al condițiilor de organizare și desfășurare a învățămîntului în interacțiune cu celelalte subsisteme sociale ; sub acest aspect, rezultatele școlare sînt în strînsă dependență și de starea generală a învățămîntului ca sistem.

Înainte de a examina problemele pe care le comportă evaluarea acestor aspecte, unele *precizări de ordin metodologic* sînt necesare.

În primul rînd, deși elementele de macro și cele de micro apar ca aspecte oarecum diferite, cu probleme specifice, ele nu constituie decît laturi ale unui sistem unitar. Relația dintre aceste aspecte decurge din poziția învățămîntului ca subsistem al sistemului social pe de o parte, iar pe de altă parte, din conceperea învățămîntului ca sistem cuprinzînd el însuși mai multe subsisteme, fiecare din acestea asigurînd, în corelație cu celelalte, funcționarea normală și eficientă a învățămîntului. Prin urmare, analiza de sistem a învățămîntului ca întreg, ca unitate, relevă — potrivit principiilor analizei sistematice — faptul că el se definește atît prin componentele sale, adică prin elementele constitutive, cît și prin interrelațiile cu alte sisteme ; funcționalitatea lui depinde pe de o parte, de relațiile dintre componentele sale, iar pe de altă parte, de relațiile dintre sistemul școlar și celelalte subsisteme ale sistemului social. Din aceasta rezultă că *între indicii reușitei școlare, ca expresie a rezultatelor procesului de instruire și educare, și obiectivele generale ale învățămîntului (aspecte de macro) există o legătură strînsă.*

În acest context, evaluarea oricărui element al sistemului servește tuturor factorilor antrenați sau cel puțin interesați în activitatea de învățămînt, în primul rînd cadrelor didactice, conducătorilor de unități, organelor de conducere și decizie, de îndrumare și control și devine eficientă numai prin abordarea rezultatelor învățămîntului *în întregul său.* Atunci cînd nevoi practice obligă la evaluări parțiale ale unor aspecte, acestea nu pot fi operate decît în strînsă legătură cu rezultatele generale. Nu ne putem imagina, bunăoară, cum ar putea fi măsurat și apreciat nivelul de pregătire a tinerilor care termină învățămîntul liceal, fără a avea în vedere calitatea unor componente ale procesului didactic, cum sînt programele, mijloacele de învățămînt și altele, sau fără a aprecia

comportamentul absolvenților în viața profesională. Așadar, obiectivele evaluării nu pot fi privite decît în unitatea lor.

În concluzie, randamentul unui sistem de învățămînt cu o structură multidimensională a obiectivelor nu poate fi evaluat într-un mod satisfăcător numai printr-o estimare unidimensională cum ar fi rezultatele școlare. Însăși evaluarea și explicarea acestora riscă să nu fie exactă și concludentă dacă nu se efectuează în strînsă corelație cu aspectele generale ale sistemului.

A doua precizare privește faptul că prin evaluarea învățămîntului din punct de vedere al eficienței sale economico-sociale nu înseamnă că ieșim din cadrul preocupărilor pedagogice. Chiar dacă în realizarea acestui demers se folosesc date și tehnici proprii economiei și sociologiei, totuși, *problema rămîne, prin natura ei, pedagogică*. D. Muster afirmă, pe bună dreptate, că cercetarea eficienței învățămîntului — deși constituie o problemă de natură economică — este inițiată de pedagogi pentru că „interesează, în primul rînd, prin aspectul ei pedagogic". Învățămîntul nu reprezintă un fapt social izolat de celelate laturi ale vieții sociale ; de aceea, nici nu poate fi evaluat în sine. Ca sistem deschis, cu profunde implicații în viața socială, obiectivele și componentele lui se află în interdependență și sînt supuse influențelor factorilor exogeni care au incidență asupra sistemului de învățămînt în ansamblu, ca și asupra componentelor sale. Determinat de aceasta, evaluarea eficienței sistemului fără a lua în considerare, înainte de orice, relația biunivocă cu dezvoltarea economică și socială, ar fi cu totul incompletă.

Nevoia abordării multidisciplinare a fenomenelor se face simțită, aici, poate mai mult decît în oricare alt aspect al activității de învățămînt. Mai cu seamă în viitor, dată fiind importanța crescîndă pe care o dobîndește învățămîntul, factorii politici, economici și sociali vor exercita o influență tot mai puternică asupra sa. În acest consens, o altă problemă se ivește din punctul de vedere al evaluării eficienței acțiunii educaționale și anume aceea cuprinsă în întrebări ca acestea : care este aria acestei acțiuni ? privită ca activitate socială specifică, ce forme de manifestare adoptă ? propunîndu-ne estimarea eficienței acestei activități, care sînt acțiunile concrete pe care le avem în vedere ?

Este de mult recunoscut faptul că procesul de educare a tinerei generații este mult mai cuprinzător decît activitatea de instruire și educare realizată în învățămînt. El reprezintă acțiunea mai mult sau mai puțin concertată a numeroși factori (familia, organizațiile de tineret, instituțiile de cultură ș.a.) în rîndul cărora, este adevărat, învățămîntului i se recunoaște un rol primordial, conducător. Contribuția acestor factori, diferențiată după natura activității lor specifice, a fost supusă unui proces de evoluție. În condițiile societății contemporane, ca urmare

a creşterii într-un ritm necunoscut înainte a informaţiei şi a amplificării mijloacelor de transmitere a ei, se modifică simţitor şi continuu raportul dintre învăţămînt, pe de o parte, şi ceilalţi factori ai procesului de formare a omului, pe de altă parte. Această tendinţă de evoluţie se manifestă cel puţin în două direcţii care prezintă interes pentru demersul nostru : primul, activitatea de educaţie se extinde de la cadrul şcolar la alte forme şi mijloace create de societate şi, concomitent cu aceasta, ca urmare a necesităţii instruirii continue, creşte considerabil rolul şi contribuţia celorlalţi factori în formarea omului ; al doilea — acţiunea de educare depăşeşte, în vremea noastră, limitele tradiţionale ale vîrstei şcolarităţii, incluzînd atît activităţi de educaţie în perioada anteşcolară, cît şi multiple forme de instruire la vîrsta adultă.

Dincolo de disputa care se duce încă, cu privire la delimitarea cîmpului de acţiune al educaţiei, cel puţin din necesităţi metodologice legate de actul evaluării eficienţei educaţiei, devine necesară *precizarea categoriilor de procese la care raportăm actul de evaluare.* În acest scop, considerăm că adoptarea criteriului referitor la caracterul „specific", „conştient" şi „intenţional" vizînd „finalităţi de ordin instructiv şi educativ" al activităţii ne ajută să distingem : 1) acţiuni instructiv-educative desfăşurate deliberat şi în cadru instituţional (în principal şcoala), în vederea formării omului în concordanţă cu cerinţele societăţii ; b) procese de instruire şi educare realizate în contextul altor acţiuni sociale şi în alte medii decît cel al învăţămîntului (în familie, organizaţiile de copii şi tineret, instituţiile de cultură, mijloacele de propagare a informaţiei ş.a.). Chiar dacă, de multe ori, aceste activităţi se realizează deliberat în scopuri de instruire şi educare, ele au caracter auxiliar în raport cu acţiunea sistematică a şcolii. Este departajarea pe care mulţi autori (Ph. Coombs, André Page, R. Hubert ş.a.) o fac între ceea ce numesc „educaţia formală" şi „educaţia nonformală" sau „şcoala paralelă". Cu menţiunea că fără să însemne o subestimare a valorii celei de a doua categorii de acţiuni educaţionale pentru procesul de formare a omului, în cele mai multe studii actele de evaluare privesc acţiunea organizată şi realizată în sistemul şcolar, uneori incluzînd pe cît posibil şi formele instituţionale de instruire a adulţilor. O asemenea orientare o vom urma şi noi.

Referindu-ne la un alt aspect metodologic, legat de determinarea obiectivelor, trebuie subliniat că învăţămîntul ca sistem prezintă numeroase aspecte. Este foarte dificilă o clasificare a acestora şi exprimarea lor sub forma unor indicatori de evaluare care să prezinte certitudinea de a nu se fi omis nimic din ce este important. Se cunosc mai multe încercări de *elaborare a unei clasificări adecvate a structurii obiectivelor învăţămîntului* ca sistem. Toate acestea se întemeiază pe analiza fe-

nomenelor social-politice, economice şi culturale privind fenomenul educaţional într-un cadru multidimensional. [1]

Alte concepţii au în vedere interrelaţia dintre învăţămînt şi societate, întemeiate pe recunoaşterea integrării învăţămîntului în structura socială. De pildă, Coleman, J. S. (Inequality of Educational Opportunity, 1966) consideră că variabilele cele mai importante care pot explica şi prevedea randamentul şcolar sînt cele referitoare la mediul extraşcolar al elevilor (familie, poziţia socială, nivelul cultural al acestora ş.a.). După opinia sa, acestea influenţează asupra rezultatelor şcolare mai mult decît unele variabile tradiţionale cum sînt raportul profesor-elev, mijloacele de învăţămînt, metodele, considerate hotărîtoare pentru succesul şcolar. „Se poate discuta asupra importanţei relative a variabilelor care privesc şcoala, profesorul, dar importanţa mediului familial este incontestabilă". Deşi nu putem fi de acord cu o asemenea concepţie, care fetişizează rolul factorilor exogeni şi mai ales minimalizarea influenţelor puternice ale unor componente ale activităţii pedagogice asupra randamentului şcolar, totuşi reţine atenţia recunoaşterea tezei potrivit căreia rezultatele şcolare sînt funcţie de factori atît endogeni, cît şi exogeni.

Menţionăm şi unele opinii mai puţin constructive sau chiar descurajatoare, defetiste, cum sînt cele propagate de Centrul de la Guernavaca (Ivan Ilich, Reimer ş.a.) [2]. Potrivit acestora „prestaţiile furnizate de învăţămînt societăţii constau, în principal, într-o acţiune de „îngrijire", de simplă „păzire" a elevilor pentru a-i feri de pericolele vieţii cotidiene", precum şi în „eliberarea de diplome". Ca urmare, o acţiune de evaluare a randamentului şcolar este lipsită de obiect.

O încercare mai cuprinzătoare de elaborare a unor indicatori de evaluare a rezultatelor sistemului de învăţămînt aparţine unei comisii create de OCDE [3]. Indicatorii propuşi au fost concepuţi ca parte componentă a unui program mai larg de măsurare şi evaluare a eficienţei sistemelor sociale din ţările membre. Examinarea raporturilor dintre sistemul de învăţămînt şi societate i-a condus pe autorii acestui studiu la concluzia că relevarea acestora implică evaluarea învăţămîntului în 5 domenii de obiective : a) transmiterea-acumularea de cunoştinţe şi deprin-

---

[1] De exemplu, Gross, B. M., propune, în *The State of Nation* — 1966, o clasificare a obiectivelor de macrosistem în : sociale, politice şi economice. De asemenea, Richard Stone a încercat să stabilească un sistem de „contabilitate socială" limitat, însă, la aspecte măsurabile cantitativ cum ar fi numărul elevilor pe categorii, grade de învăţămînt etc.

[2] Vezi Ivan Ilich, *La société sans école* şi *La convivialité*, sau Hannonn Hubert, *Ivan Ilich sau şcoala fără societate*, Bucureşti, E.D.P., 1977.

[3] *Les indicateurs des résultats des systemes d'enseignement* OCDE, Paris, 1973.

deri practice ; b) învățămîntul și economia ; c) egalitatea șanselor la instruire ; d) sistemul de învățămînt în serviciul individului (satisfacerea cererii de învățămînt) ; e) educația și calitatea vieții (starea de sănătate, pregătirea pentru muncă, loisir-ul, aptitudinea de a se educa etc.). După cum se poate observa, domeniile enumerate privesc atît aspecte de macrosistem, cît și de microsistem. În legătură cu aceasta, încă o precizare metodologică se impune și anume aceea că, deși în cele mai multe acțiuni de evaluare sînt supuse măsurării și aprecierii diferite aspecte ale sistemului, totuși, *este posibilă și evaluarea sistemului global*. În primul caz, este determinată valoarea diferitelor părți ale sistemului relativ la obiectivele stabilite, iar în al doilea — valoarea sistemului și a rezultatelor în raport cu sistemul larg în care el este component. În acest sens, specialiștii în teoria sistemelor [1] fac distincție între „eficiența internă", care se referă la procesele din cadrul sistemului și la rezultatele acestora și „eficiența externă", constînd în rezultatele sistemului de educație care devin resurse, inputuri ale sistemului întreg. În cazul evaluării sistemului întreg, procesul urmează să cuprindă coordonatele esențiale ale sistemului, parametrii care definesc randamentul acestuia, din rîndul cărora nu ar trebui să lipsească :

a) contextul socio-economic în care funcționează sistemul și ca urmare, relația dintre „exigențele sociale" și „obiectivele educaționale generale" ;

b) comparația între intrare și ieșire, exprimată prin analiză și descriere în cazul celor calitative. Aprecierea procesului în comparație cu rezultatele scontate este de natură să exercite o funcție de „reglare" a sistemului, să impună adoptarea unor măsuri vizînd schimbări în multe componente ale acestuia ;

c) evaluarea obiectivelor, dat fiind faptul că acestea conferă sens și semnificații sistemului. Ele constituie principiul organizator și dinamic al punerii în interacțiune a diferitelor elemente ale sistemului. Evaluarea obiectivelor implică aprecierea concordanței dintre ele și cerințele economico-sociale și politice, a relației de subsumare perfectă a obiectivelor specifice, particulare, față de cele generale, a corelației dintre obiectivele diferitelor compartimente, activități etc. ;

d) evaluarea strategiei aplicate, ea rezultînd din analiza raportului dintre obiective, pe de o parte, și normele de desfășurare a procesului, modul în care sînt folosite condițiile, resursele, cum sînt valorificate informațiile obținute prin retroacțiune în vederea ameliorării ei.

În fine, o ultimă problemă metodologică pe care o analizăm se referă la *condițiile de introducere a unor inovații în activitatea de învățămînt*

[1] Vezi — UNESCO, *Operational evaluation : A basic guide for teacher trainers.*

și de evaluare a efectelor acestora. Problemele de acest ordin au dobîndit o însemnătate deosebită, mai ales în condițiile în care inovația a devenit în ultimile decenii un element esențial al strategiilor educaționale, determinat de expansiunea demografică și școlară. Este util să subliniem că, de cele mai multe ori, o inovație, fie chiar de mică însemnătate, modifică legăturile dintre componentele sistemului sau ale unui proces, schimbă echilibrul dintre acestea. Este știut că orice acțiune de inovare a activității de învățămînt se confruntă cu opoziția atît a celor care au o atitudine conservatoare cît și a celor înclinați spre măsuri radicale. De aceea, cel puțin două precauțiuni se impun în evaluarea efectelor lor: a) întîi, gradul de integrare a inovațiilor în sistem și, în principal, de asimilare a lor de către cei chemați să le realizeze; b) în al doilea rînd, aprecierea rezultatelor lor în funcție și de dificultățile produse de celelalte componente nemodificate, care acționează uneori ca factori de rezistență.

În legătură cu aceasta, datele obținute de autorii lucrării citate de noi mai înainte [1] sînt semnificative pentru înțelegerea atitudinilor diferiților factori față de măsurile novatoare, a condițiilor care favorizează reușita inovațiilor și de care urmează să se țină seama în evaluarea eficienței acestora.

Parametri de apreciere	Aprecieri asupra efectelor inovațiilor, cînd provin de la:			
	eșalonul central	eșalonul central și local	eșalonul local	alte foruri
1. Calitatea	peste medie	medie	sub medie	ridicată
2. Șansa de a fi acceptată în unități	scăzută	medie	peste medie	variabilă
3. Caracterul corespunzător	mediu	ridicat	ridicat	mediu
4. Performanța	ridicată	medie	sub medie	coborîtă
5. Costul	ridicat	mediu	coborît	ridicat

[1] Programmes de l'enseignement a partir de 1980. Raport sur une stage d'études à la Reinhardswalbschulle, 1970, OCDE, Centre pour la Recherche et l'Inovation dans l'enseignement.

Concluzia care se desprinde este fără echivoc. Pentru adoptarea unei strategii adecvate, în vederea realizării unor obiective educaţionale, este necesară conlucrarea strînsă a forurilor centrale cu factorii locali — aceasta oferind cele mai mari şanse de reuşită —, iar aprecierea acesteia trebuie să se facă în perspectiva mai multor criterii (parametrii de aplicare).

Vom examina, în continuare, în acest capitol problemele de principiu şi tehnicile privind evaluarea *principalelor aspecte de macrosistem ale* învăţămîntului :

— învăţămîntul şi dezvoltarea economică ;
— învăţămîntul şi dezvoltarea socială ;
— şcolarizarea generaţiilor ;
— integrarea socială şi profesională a absolvenţilor.

2. ÎNVĂŢĂMÎNTUL ŞI DEZVOLTAREA ECONOMICĂ

2.1. CONTRIBUŢIA EDUCAŢIEI LA DEZVOLTAREA ECONOMICĂ

Oricare ar fi nivelul de dezvoltare şi trăsăturile unui sistem de învăţămînt, el este întotdeauna integrat într-un mediu socio-economic şi cultural, avînd multiple şi complexe legături cu acesta. Tocmai în contextul acestei legături cu dezvoltarea economico-socială se relevă unele din efectele externe cele mai importante ale activităţii de învăţămînt.

Evoluţia ştiinţei şi tehnicii în societatea contemporană a condus, între altele, la recunoaşterea contribuţiei ştiinţei şi, implicit, a învăţămîntului la progresul social-economic. În acest sens, se vorbeşte despre acţiunea educaţională ca despre un „serviciu social" sau „sistem productiv" (Tinbergen J.) îndeplinind funcţii importante din punct de vedere economic şi social. De o manieră cvasiunanimă, în vremea noastră, în explicarea relaţiei dialectice dintre educaţie şi dezvoltarea economică, se porneşte de la ideea că *educaţia îndeplineşte un rol însemnat în dezvoltarea economică.* Examinînd raporturile multiple dintre factorii socio-economici şi dezvoltarea educaţiei, A. Page distinge trei finalităţi ale educaţiei : a) culturală — concretizată în formarea omului instruit prin asimilarea culturii ; b) socială — de „înflorire a personalităţii" şi „întărire a drepturilor omului la educaţie" şi c) economică — exprimată în principal în formarea omului pentru viaţa profesională."

Ca subsistem în sistemul social, influenţa educaţiei asupra creşterii economice este strîns corelată cu rolul crescînd pe care îl are *ştiinţa* în dezvoltarea generală a societăţii şi îndeosebi în dezvoltarea economică. Trebuie subliniat că tocmai în acest context, al „îngemănării" ştiinţei,

învățămîntului și economiei se modifică treptat însești natura și funcțiile educației, ea dobîndind caracterul unui factor de producție.

Întreaga evoluție a educației demonstrează legătura indisolubilă dintre dezvoltarea acesteia și progresul economico-social. De-a lungul istoriei, progresele educației au însoțit progresele economice și evoluția tehnicilor de producție. Atunci cînd economia își propune un ritm accentuat de dezvoltare, acest proces este pregătit și însoțit de o activitate intensă în planul educației care este chemată să asigure instruirea unui număr mai mare de persoane. Este firesc. O activitate economică complexă, creșterea producției sociale presupun, pe lîngă alte condiții, un nivel ridicat de competență din partea oamenilor. Pe măsura evoluției societății se obține o confirmare a adevărului marxist după care rezultatul muncii — produsul — înglobează laolaltă cu materia prelucrată și tehnica de prelucrare, adică inteligența umană, cunoștințele, calificările. Prin urmare, educația este aceea care reproduce, în succesiunea generațiilor, forța de muncă, și de fiecare dată la un nivel mai înalt. Ea a fost și rămîne un important factor de producție. În aceste condiții în care învățămîntul reprezintă pentru toți membrii societății mijlocul principal de dobîndire a unor competențe profesionale și de pregătire pentru viața activă, el este în strînsă legătură cu dezvoltarea economică.

Dintre aspectele cele mai importante care reflectă efectele economice ale învățămîntului, pot fi menționate : a) accelerarea dezvoltării producției și creșterea venitului național ; b) pregătirea forței de muncă. Înainte de a examina problemele pe care le comportă cele două relații din punctul de vedere al teoriei și practicii evaluării eficienței învățămîntului, cîteva idei pot fi enunțate cu valoare de orientare a demersului ce trebuie întreprins.

Întîi, revenind asupra relației dialectice a învățămîntului cu producția, este util să fie subliniat caracterul biunivoc al acesteia, precum și faptul că producția, dezvoltarea economică în general, este primul element. În esență, această relație se exprimă pe de o parte, în acțiunea educației asupra dezvoltării economice, ea devenind „parte integrantă a ființei umane care, sub conceptul factorului muncii a fost, de la origină, considerată ca unul din factorii de bază ai activității economice" (Page André) ; pe de altă parte, această relație pune în discuție condiționarea educației de nivelul de dezvoltare a economiei, constrîngerile la care este supusă prin incidența cu factorul economic. Luarea în considerare cel puțin a celor două aspecte duce, în planul evaluării eficienței învățămîntului, la necesitatea *măsurării atît a aportului educației la dezvoltarea economiei* cît *și a resurselor de care dispune aceasta din partea economiei.*

A doua idee care se cere evidențiată, în vederea abordării fructuoase a raportului educație-economie, constă în aceea că *această relație nu se pune în aceiași termeni în formațiuni social-economice diferite*. Trăsăturile ei sînt determinate pe de o parte de caracterul orînduirii sociale și de dezvoltarea economică a unei țări, iar pe de altă parte, de structura sistemului școlar. Prin raportarea naturii acestei relații la caracterul formațiunii social-economice ajungem la constatarea, de o covîrșitoare însemnătate principială și metodologică, potrivit căreia contribuția educației la dezvoltarea economică este în funcție de : „creșterea potențialului producător al omului, ca urmare a instruirii lui", precum și de „punerea în lucru a acestui potențial în serviciul dezvoltării economice" (André Page). Este evident însă că îndeplinirea acestor două condiții, mai cu seamă aceea referitoare la gradul de folosire a capacităților producătorilor, sînt în dependență de caracterul relațiilor de producție ale societății. Concordanța dintre caracterul bazei economice a societății socialiste și forțele de producție, fac ca societatea socialistă să ofere condițiile optime pentru manifestarea nestînjenită a efectelor educației asupra producției.

Structura și caracteristicile sistemului de învățămînt influențează, de asemenea, efectele educației asupra dezvoltării economice. Neîndoielnic că aceste efecte sînt mai puternice în condițiile în care obiectivele, conținutul și structura învățămîntului sînt concepute în acest sens. Așa se explică faptul că, în teoria care se ocupă de semnificația economică a educației, unii autori (M. Friedman, Ch. Kindelberger) apreciază că gradul de influență al educației asupra economiei este mai ridicat din partea compartimentelor de învățămînt tehnic și profesional decît influența învățămîntului general, teoretic. Chiar dacă distincția este discutabilă, fiind depășită de tendința de contopire a celor două *componente* ale conținutului instrucției în învățămîntul contemporan, ea atrage totuși atenția asupra gradului variabil în care un sistem școlar realizează funcția sa economică. În același timp, relația analizată confirmă, o dată în plus, caracterul științific și realist al concepției promovate în învățămîntul românesc privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.

2.1.1. *Evaluarea efectelor economice ale educației* apelează, în principal, la incidența educației cu dezvoltarea producției și creșterea venitului național. Deși, pînă în prezent, principiile și tehnicile econometrice nu permit să se estimeze cu exactitate contribuția învățămîntului la creșterea producției și a venitului național, delimitînd-o de cît anume datorează dezvoltarea economică celorlalți factori (capitalul, progresul tehnic ș.a.), totuși unele cercetări demonstrează existența unor legături foarte strînse între învățămînt și creșterea economică, învățămîntul reprezentînd o sursă de sporire a venitului național, de creștere a productivității

muncii. Sînt cunoscute, de exemplu, cercetările efectuate de Ed. Denison pentru S.U.A., de Strumilin, Hostarian S. L. și V. A. Jamin în U.R.S.S. În țara noastră, cercetări asemănătoare arată că în 1968 aproape 14—15% din sporul venitului național a fost realizat ca urmare a creșterii calificărilor prin învățămînt.

Oricît de aproximative ar fi aceste evaluări la această dată, ele sînt de natură să demonstreze mutații esențiale în rolul și funcțiile educației și anume faptul că aceasta se găsește, într-un anumit sens, în rîndul activităților de producție. În această perspectivă, eficiența sistemului de învățămînt se măsoară punînd în raport investițiile (materiale, financiare, cheltuială de energie umană) făcute de societate pentru educație, pe de o parte, și rezultatele sale practice economice, pe de altă parte.

Celor două direcții în care se relevă influența educației asupra economiei — creșterea venitului național și nivelul producției — le corespund *două moduri de măsurare a efectelor economice ale educației: directă* — prin venitul național și *indirectă* — prin nivelul producției.

a) *Evaluarea prin influența asupra ritmului de creștere a venitului național* presupune compararea dinamicii cheltuielilor efectuate pentru educație și evoluția venitului pe o perioadă determinată. Redăm în tabelul alăturat evoluția comparativă a acestor factori în țara noastră în ultimii 18 ani, luînd ca punct de raportare situația anului 1950 (după Anuarul statistic al R. S. România, 1979).

Cîteva constatări se impun din datele prezentate și anume: creșterea într-un ritm accentuat a cheltuielilor pentru învățămînt, determinată de dezvoltarea cantitativă și calitativă a acestuia, cerută de procesul industrializării socialiste care reclamă un număr mai mare de specialiști și creșterea nivelului calificărilor. În același timp, trebuie avută în vedere și politica de culturalizare a maselor promovată de partid și de statul socialist, în vederea participării acestora la opera de edificare a noii societăți; creșterea venitului național; devansarea evoluției venitului național de către ritmul de creștere a cheltuielilor pentru învățămînt. Acest proces demonstrează o importantă caracteristică a cheltuielilor pentru educație. Ele sînt investiții pe termen lung, efectele lor producîndu-se, în cea mai mare măsură, nu în perioada în care sînt efectuate, ci mult mai tîrziu. Din punct de vedere metodologic, compararea celor două procese — dinamica

Tabelul nr. 1

Anul	Evoluția cheltuielilor pt. învățămînt	Evoluția venitului național
1950	100	100
1960	268	268
1965	502	413
1970	709	599
1975	990	10 ori
1978	12 ori	13 ori

venitului național și dinamica cheltuielilor pentru învățămînt — nu poate exprima pentru fiecare moment relația directă dintre ele, ci mai ales tendința de evoluție. Efectul „întîrziat" al cheltuielilor pentru învățămînt le conferă și o altă semnificație și anume aceea că exprimă cuantumul eforturilor pe care o generație consimte să-l facă în folosul creșterii venitului național în perioadele următoare. [1]

Unele cercetări vizează evaluarea eficienței economice a învățămîntului tot prin efectele sale financiare, dar cu referire nu la dinamica venitului național, ci la sporul de cîștig ce-l aduce indivizilor, deci prin *nivelul actualizat al veniturilor individuale* pe durata vieții active. Acest mod de estimare pornește de la premisa că învățămîntul îi pregătește pe tineri pentru viitoarea lor carieră profesională, precum și de la aceea că nivelul veniturilor se află în corelație directă cu nivelul calificărilor, în ierarhia profesiunilor. Să observăm că acest criteriu este puternic afectat de numeroase situații și factori. Evoluția nivelului veniturilor individuale este supusă și influenței altor factori decît educația : nevoia de forță de muncă în anumite sectoare de activitate, condiții concrete deosebite ale diverselor locuri de muncă.

Există însă și un corolar al evaluării eficienței economice a învățămîntului prin stabilirea raportului dintre cuantumul cheltuielilor pentru învățămînt și nivelul venitului național. Amintim cititorului o idee care își găsește o bună exemplificare în discuția prezentă. Ne referim la cele două modalități de exprimare a creșterii eficienței unei activități : obținerea unui spor de produs printr-o mai bună folosire a resurselor ; obținerea acelorași produse cu un consum mai mic de resurse. În sensul celei de a doua modalități, evaluarea eficienței economice a învățămîntului se poate realiza pe o cale inversă decît cea examinată și anume prin stabilirea nivelului economic ce trebuie atins și, în funcție de aceasta, dimensionarea optimă a procesului educațional și a investițiilor minime ce trebuie făcute pentru atingerea indicatorilor de creștere economică stabiliți. Cercetările de acest fel au fost promovate de J. Tinbergen [2], H. C. Boss, R. Poignant, R. Stone ș.a.

Este demn de subliniat că această tehnică devine eficientă mai ales într-o economie planificată în care ritmul creșterii economice și nivelurile ce urmează să fie atinse pe anumite perioade se întemeiază pe luarea în considerare a posibilităților de realizare și totodată este însoțită de

---

[1] Vezi Denison, F. *La mésure de la contribution de l'enseignement à la croissance économique*, OCDE, Paris, 1964.

[2] Vezi Tinbergen J. *Modèles économiques de l'enseignement*, Paris, OCDE.

stabilirea condițiilor ce trebuie create pentru atingerea obiectivelor propuse. Rezultă că, de fapt, dimensionarea învățămîntului în funcție de creșterea economică stabilită presupune și o relație inversă, adică însăși stabilirea nivelului de creștere se bazează pe studiul posibilităților de realizare, inclusiv al acelora din domeniul educației. Bunăoară, realizarea programului de dezvoltare economico-socială a țării noastre pînă în anul 1985, stabilit de Congresul al XII-lea al partidului, presupune ca o condiție necesară, între altele, pregătirea a 1.750.000 de muncitori calificați și 300 000 tehnicieni, maiștri, ingineri și alte cadre de specialitate, precum și reciclarea a peste două milioane de oameni ai muncii anual.

b) Evaluarea *indirectă* constă în măsurarea eficienței economice a învățămîntului prin *influența asupra creșterii producției.* Această metodă presupune izolarea influenței învățămîntului de contribuția altor factori, cum sînt: resursele naturale, investițiile materiale (capitalul). Tehnica de evaluare implică stabilirea unui *raport între indici cantitativi ai învățămîntului,* bunăoară numărul de persoane calificate la diverse niveluri de pregătire, și coeficientul de creștere a producției.

De asemenea, un alt mijloc de estimare a eficienței educației din acest punct de vedere este stabilirea unui raport între dinamica cheltuielilor pentru învățămînt și ritmul de creștere a indicelui de productivitate a muncii.

2.1.2. Eficiența economică a învățămîntului se exprimă, în al doilea rînd, în *pregătirea forței de muncă.* Alături de alți factori sociali și mai mult decît oricare din aceștia, educația formează pe producătorul bunurilor materiale și al valorilor culturale. Ca tip specific de activitate socială, educația se prezintă ca o acțiune umană menită să formeze omul, elementul hotărîtor al forțelor de producție și subiectul relațiilor de producție. Privit din acest punct de vedere, omul este în centrul activității economice, promotor al acesteia și obiectiv final, mijloc și scop. De aceea, în calitatea forței de muncă, în gradul de pregătire și trăsăturile moral-civice ale indivizilor se exprimă unul din cele mai importante efecte ale învățămîntului. Cu deosebire în societatea contemporană, valorificarea întregului potențial uman al fiecărei generații constituie o condiție de bază a creșterii economice și, datorită acestui fapt, un indicator semnificativ al gradului de dezvoltare a învățămîntului într-o țară. Astăzi, este rostită cu sens de legitate propoziția „școala este mijlocul principal de pregătire a cadrelor necesare dezvoltării economico-sociale". Responsabilitatea învățămîntului în această direcție sporește în raport cu dezvoltarea economico-socială. Mai ales în condițiile progresului tehnico-științific și al mobilității societății contemporane, al gradului de tehnicitate al celor mai multe acțiuni umane, formarea

tinerilor în vederea integrării lor socio-profesionale implică un grad tot mai înalt de pregătire. Deşi, aşa cum remarcă Jean Thomas, „nici un stat nu refuză să-şi asume răspunderea care-i revine în legătură cu pregătirea tineretului său pentru viaţa profesională“ [1], totuşi, în condiţiile societăţii noastre socialiste, formarea omului caracterizat prin bogăţia cunoştinţelor ştiinţifice şi culturale, prin concepţia despre lume după care se conduce, prin competenţa sa profesională dar şi printr-o atitudine înaintată faţă de muncă, prin participarea la viaţa social-politică, constituie unul din *obiectivele principale* ale programului de dezvoltare economico-socială şi totodată una din *condiţiile* esenţiale ale realizării acestuia. Pe cît de lapidar, pe atît de cuprinzător este exprimată această idee în programul partidului nostru, de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate, apreciindu-se că „dezvoltarea economico-socială în ritm înalt a ţării impune măsuri hotărîte pentru ridicarea nivelului general al învăţămîntului, pentru pregătirea forţei de muncă, creşterea calificării şi organizarea reciclării oamenilor muncii din toate domeniile de activitate. De realizarea acestor măsuri depinde însăşi înfăptuirea programului de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi trecere spre comunism“ [2]. Înţelegerea învăţămîntului ca principal mijloc de pregătire a specialiştilor necesari tuturor sectoarelor de activitate şi „sporirea contribuţiei lui la formarea cadrelor, în strînsă legătură cu cerinţele dezvoltării social-economice a patriei“ [3], constituie unul din obiectivele esenţiale ale învăţămîntului şi, în ultimă analiză, trăsătura caracteristică fundamentală a evoluţiei şcolii româneşti în ultimele decenii.

În ceea ce priveşte evaluarea eficienţei învăţămîntului din punctul de vedere considerat, mai multe tehnici sînt utilizate:

a) Estimarea *numărului de absolvenţi* ai diferitelor trepte de instruire (eventual pe toată paleta specializărilor), care intră în viaţa activă potrivit nevoilor economiei naţionale. De regulă, această estimare se face pentru o perioadă anumită aşa cum se arată în tabelul următor (pentru primii 4 ani ai cincinalului 1976—1980) * tabelul 2.

---

[1] Thomas, Jean, *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Bucureşti, E.D.P., 1977, p. 35.

[2] Programul Partidului Comunist Român de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism, Ed. politică, Bucureşti, 1975, p. 93.

[3] Ceauşescu, Nicolae — Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conştient şi devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România, prezentată la Congresul Educaţiei politice şi al culturii socialiste, Ed. politică, 1976.

* Conform datelor din *Anuarul statistic al R. S. România, 1979.*

Tabelul nr. 2

Anul	Absolvenți de 10 clase		Absolvenți de liceu		Absolvenți școli profesionale și ucenicie la locul de muncă	Absolvenți școli de specializare postliceală	Absolvenți învățămîntul superior
	Total	din care, % intrați în viața activă	Total	din care, % intrați în viața activă			
1976	263520	18,1	82573	52,0	101815	11362	30839
1977	307800	44,4	103691	58,0	45706	10317	32507
1978	266676	23,0	170003	73,0	60592	11190	33909
1979	263170	24,1	152208	70,0	71687	—	35329

Acest mod de evaluare este de natură să indice numărul tinerilor pregătiți pentru a desfășura o activitate social-utilă cu mențiunea că pentru acele grade de învățămînt ai cărei absolvenți se distribuie în două categorii — unii continuînd studiile, iar alții intrînd în viața activă — trebuie însumați numai cei din a doua categorie.

De asemenea, în condițiile integrării învățămîntului nostru cu producția și viața socială, disocierea învățămîntului care realizează calificarea de învățămîntul general, teoretic, este desuetă întrucît în concepția integrării, pregătirea generală este însoțită și finalizată în toate cazurile de formarea profesională, devenind condiția preliminară a oricărei specializări.

b) *Balanța absolvenților după nivelul de instruire* sau de calificare. Evaluarea prin acest indicator privește *structura calificărilor* după nivelul de pregătire, pe o anumită perioadă. În figura 5 se prezintă raportul dintre numărul tinerilor pregătiți în învățămîntul liceal și în învățămîntul profesional. *

c) Estimarea *ponderii diferitelor profiluri de pregătire* în totalul celor care urmează grade și tipuri de învățămînt destinate să realizeze formarea profesională. Pentru exemplificare, în figura 6 se prezintă ponderea grupelor de profiluri de pregătire în învățămîntul liceal în anul școlar 1979/1980.

Funcția învățămîntului în direcția pregătirii forței de muncă se exprimă nu numai în sensul formării profesionale a efectivelor cerute de nevoile activității economico-sociale, deci numai sub raport cantitativ, ci și în faptul că asigură formarea unor trăsături de personalitate cerute omului de societatea contemporană: capacitate de adaptare, mobilitate, inventivitate etc. Cel de al doilea aspect al funcției discutate

* Conform datelor din *Anuarul statistic al R. S. România, 1979.*

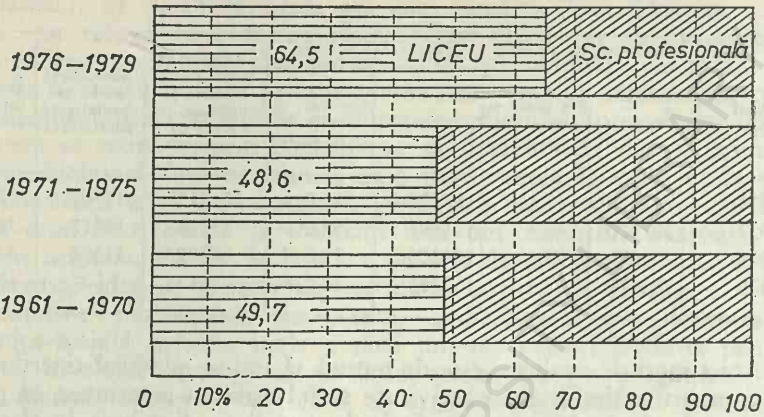


Fig. 5

relevă cu deosebire note calitative ale eficienței școlii. Cercetări mai recente arată, bunăoară, că unul din aspectele cele mai importante ale progreselor tehnice rezidă în faptul că învățămîntul ameliorează *aptitudinea de a inova*, dezvoltă *potențialul de producție al mîinii de lucru*. Această funcție a învățămîntului își amplifică importanța dacă o privim din perspectiva uneia din tezele generale ale praxiologiei, referitoare la „efectul randamentului descrescînd", proces căruia i se opune și care

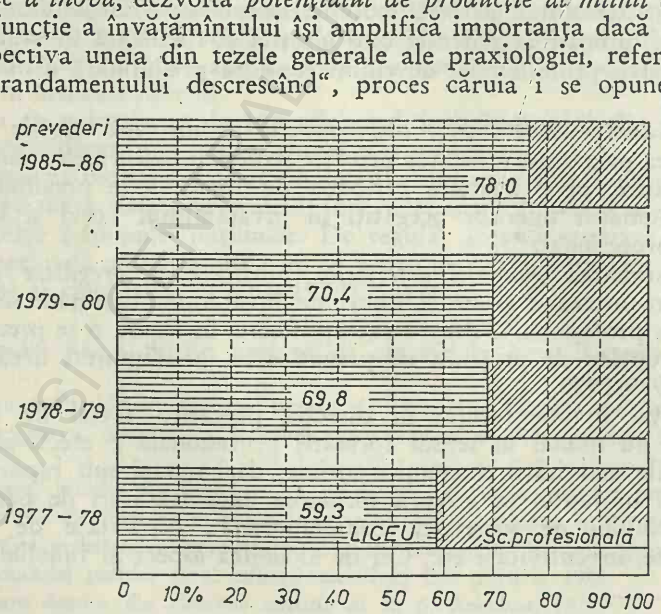


Fig. 6

este anihilat de perfecționarea continuă a acțiunii omului asupra obiectelor. Or, tocmai „alternarea efectului descrescînd cu supracompensarea lui prin ingeniozitate tehnică l-a ferit mereu pe om de epuizarea resurselor de care dispune“ [1].

Constatarea amintită justifică de ce, în vremea noastră, în programele de dezvoltare economică, pentru realizarea unui ritm cît mai ridicat, de creștere a gradului de tehnicitate a producției, sînt luate în considerare investițiile ce trebuie făcute în educație pentru a se asigura formarea forței de muncă corespunzător exigențelor producției moderne, pentru o înaltă și temeinică pregătire tehnică, pentru cultivarea creativității, a spiritului inventiv al oamenilor. Acestui deziderat îi răspunde și principiul politehnizării instrucției și al policalificării care definește orientarea fundamentală a învățămîntului nostru în această etapă.

2.2. CONDIȚIONAREA EDUCAȚIEI DE FACTORUL ECONOMIC

Caracterul biunivoc al relației dintre învățămînt și economie presupune luarea în considerare și a condiționării educației de către factorul economic. Îndeplinind o funcție economică tot mai evidentă, educația este în același timp ea însăși o activitate care folosește resurse furnizate de economie. În fapt, relația este strînsă și complexă. Dezvoltarea educației reprezintă un factor stimulator pentru progresul economic, iar economia la rîndul ei constituie condiție a propulsării evoluției acțiunii educaționale. În acest sens, starea economică și mijloacele pe care aceasta le pune la dispoziția acțiunii educaționale pot favoriza ori frîna dezvoltarea acesteia. De aceea, *evaluarea a ceea ce și cît anume este utilizat de societate pentru educație constituie totodată o estimare a gradului de dezvoltare a educației.* În acest sens, un mijloc de evaluare a efortului făcut de societate pentru dezvoltarea învățămîntului îl constituie raportul dintre cheltuielile afectate învățămîntului, de o parte, și totalul cheltuielilor bugetare ori totalul cheltuielilor cu destinație social-culturală, de altă parte. Dinamica acestui raport în bugetul țării noastre luînd ca moment de comparație anul 1950, pînă în 1980, se prezintă conform tabelului din pagina următoare.

Realizarea unor estimări cît mai exacte posibil impune unele precauții metodologice. În primul rînd, trebuie să avem în vedere faptul că cheltuielile bugetare nu epuizează eforturile materiale pe care le face societatea față de acțiunea educațională. La aceste cheltuieli se adaugă dotările în valori materiale și alte resurse sub diverse forme din fondurile diferitelor organizații socialiste, în principal economice. De ase-

[1] Lemnij, Ibor, *Prefață* la lucrarea lui Tadeuz Kotarbinski, *Tratat despre lucrul bine făcut*, București, Editura politică, 1976.

Tabelul nr. 3

Anul	Dinamica cheltuielilor pentru învățămînt	
	Creșteri față de 1950	% din cheltuielile social-culturale
1950	*100*	
1955	169	33,6
1960	268	26,4
1965	502	31,2
1970	709	27,2
1975	990	25,3
1980	peste 12 ori	26,3

menea, pentru estimarea fondului total al cheltuielilor, este necesar să se ia în considerare și cheltuielile pentru perfecționarea pregătirii profesionale a adulților care, în cea mai mare parte, sînt suportate din fondurile întreprinderilor.

Tehnicile folosite în scopul estimării cuantumului cheltuielilor pentru educație se bazează pe diferite sisteme de clasificare a acestora. Astfel, uneori se insistă pe gruparea cheltuielilor după *proveniența lor* distingîndu-se : cheltuieli bugetare, cheltuielile efctuate de familii, contribuții ale unor organizații, persoane etc. (cheltuieli extrabugetare). În alte cazuri, se are în vedere *periodicitatea* lor, ceea ce duce la stabilirea a două categorii : cheltuieli de investiții, efectuate pentru o perioadă îndelungată (construcții, dotări ș.a.) și cheltuieli de funcționare sau curente, care au caracter repetabil (întreținere, furnituri școlare, materiale consumabile, salarii etc.). În fine, se mai face distincție în funcție de gradul de *legătură cu procesul de instrucție și educație*, determinîndu-se cheltuieli directe și indirecte.

O problemă de o deosebită însemnătate principială, dar și practică, o constituie natura cheltuielilor efectuate pentru educație. Multă vreme, pînă nu de mult, a dominat ideea despre *caracterul* de consum al acestor cheltuieli. Dezvoltarea cercetărilor referitoare la eficiența economico-socială a acțiunii de educație a avut urmări și din acest punct de vedere, făcînd să se impună tot mai insistent ideea despre caracterul productiv al cheltuielilor de învățămînt. De aici, necesitatea luării lor în considerare în calculul costurilor de producție pe temeiul că activitatea de educație, deși nu produce bunuri materiale, aduce, alături de mijloacele de producție, o contribuție din ce în ce mai mare formînd „producători de bunuri materiale" înzestrați cu capacitățile cerute de procesele de producție. Considerăm, totuși, că analogia nu trebuie dusă prea departe, pînă la identificarea cheltuielilor pentru învățămînt cu cele legate direct de nevoile producției. Eficiența sistemului de educație nu se pune în aceiași termeni ca în sistemul economic. Cu alte cuvinte, în evaluarea educațională, tehnica comparării, din punctul de vedere al investițiilor financiare, a ceea ce se acordă — i n p u t u r i l e — cu ceea ce se obține — o u t p u t u r i l e — nu are aceeași semnificație ca în economie pentru că „pe plan social, cheltuielile pentru învățămînt trebuie să fie con-

siderate ca investiții ce contribuie la viitorul societății."[1] Rezultă că, urmărindu-se constant creșterea eficienței și în acest domeniu, este necesară îmbunătățirea organizării și conducerii sistemului de educație și folosirea optimă a resurselor.

Investiția făcută de societate în educație, în scopul principal de a pregăti forța de muncă cerută de dezvoltarea economică, cunoaște și interpretări tendențioase prin unele teorii care denaturează adevărata semnificație a acestor investiții. Una din acestea este teoria capitalului uman sau capitalului intelectual. Nevoia de a explica și de a evalua sursele de creștere a venitului național, pe lîngă creșterea generată de resursele naturale și investițiile în mijloace de producție, a condus după cum s-a arătat, la estimarea efectelor cheltuielilor făcute pentru pregătirea forței de muncă. Acțiunea în sine este utilă. Prin interpretarea tendențioasă a rezultatelor acestor estimări, teoria amintită încearcă să acrediteze ideea că, prin investiția efectuată pentru instruirea lui, proletariatul nu mai este lipsit de mijloace de producție, devine posesorul unor capacități care au valoarea de elemente ale procesului de producție și deci nu mai este nevoit să-și vîndă forța de muncă. Teoria reprezintă o încercare de a judeca natura acțiunii educaționale și funcțiile acesteia, desprinzîndu-le din contextul relațiilor sociale și de a estima eficiența ei numai din punctul de vedere al creșterii economice. Or, realitatea demonstrează că, întotdeauna, activitatea de formare a omului nu poate fi concepută decît în strînsă conexiune cu celelalte fenomene sociale și că orientarea ei, obiectivele vizate, mijloacele folosite, întreaga strategie adoptată, sînt în strînsă dependență de caracterul relațiilor de producție, de natura formațiunii social-economice care o determină și pe care o servește.

3. ÎNVĂȚĂMÎNTUL ȘI DEZVOLTAREA SOCIALĂ

Acțiunea de evaluare a învățămîntului în perspectiva efectelor sale sociale se întemeiază pe teza potrivit căreia educația este un fenomen social, o relație socială. Natura socială a educației constituie o notă definitorie a sa. În procesul formării omului, mai mult decît mediul natural, are importanță deosebită mediul social, iar în cadrul acestuia, modul de producție este hotărîtor. Definind procesul de transformare

[1] *Îmbunătățirea organizării și a conducerii sistemelor de educație în vederea creșterii eficacității lor și a generalizării, pe această bază, a dreptului la educație* — raport la a 37-a Conferință internațională a educației, Geneva, 1979.

continuă a omului în cadrul condițiilor social-istorice și ca rezultat al acestora, Marx arată că „istoria întreagă nu este decît o transformare continuă a naturii umane".

Relația învățămînt—societate prezintă un dublu aspect: Pe de o parte, educația este un produs al societății, *un determinat social*. Procesele educaționale, ca toate fenomenele sociale, constituie un produs al societății. Cerințele acesteia se imprimă în toate compartimentele vieții sociale. Pe baza acestor cerințe se definește, ca o comandă majoră a societății, modelul personalității omului de care ea are nevoie și se constituie sistemul de educație care să-l realizeze. Prin urmare, sub acest aspect „învățămîntul reprezintă un instrument de politică socială, menit să asigure promovarea socio-profesională a indivizilor și standardul cultural al colectivității." [1]

În același timp însă, determinată de baza societății, educația are și o anumită independență față de aceasta. Determinismul fenomenelor educaționale nu funcționează în sens unic. Condițiile social-istorice determină educația, dar la rîndul ei, acel tip de educație generat de o anumită societate are un anumit rol în stimularea și realizarea progresului social. Ea este, deci, nu numai un produs social ci, totodată, o *„forță propulsivă" socială, un „impuls" social*. Educația însoțește și stimulează evoluția socială și politică, ca și evoluția tehnică și economică. În condițiile unor transformări economico-sociale profunde, ale unei „transformării științifice și tehnice radicale, una din marile forțe propulsive care împinge înainte societatea contemporană este și învățămîntul, opera de educație nu numai a tineretului, ci a tuturor". [2]

Întîlnim în documentele de politică școlară enunțată tot mai frecvent o teză, cu mare putere de sintetizare a funcțiilor sociale ale învățămîntului nostru, care definește școala „factor de cultură și civilizație". Sub acest aspect, activitatea de instrucție și educație se prezintă ca proces de dezvoltare multilaterală a personalității umane, deci de formare a omului nu numai ca producător de valori materiale și spirituale, ci și ca cetățean participant la organizarea și conducerea producției sociale. Privit din această perspectivă, învățămîntul îndeplinește rolul unuia din cei mai importanți factori de pregătire a tînărului în vederea integrării sale sociale.

În concluzie, raportul dintre învățămînt și societate relevă una din funcțiile fundamentale ale educației și anume funcția sa *de formare a omului creator și consumator de valori cultural-științifice*. Asigurînd

---

[1] Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, *Evaluarea sistemelor și proceselor educaționale*, București, E.D.P., 1977.

[2] Constantinescu, Miron, *Cercetări sociologice 1930—1971*, București, Editura Academiei R.S.R., 1971, p. 318—319.

preluarea experienței social-istorice, exprimată în știință și tehnică, educația contribuie la păstrarea și îmbogățirea acesteia și, prin aceasta, la progresul societății. De asemenea, odată cu întreaga zestre de experiență socială, omul asimilează în procesul formării, al devenirii sale ca om, limba, obiceiurile, tradițiile, își formează un anumit mod de comportare. Pregătirea lui pentru viața socială implică, între altele, înțelegerea și stăpînirea diverselor roluri sociale exercitate ca cetățean, părinte, participant la crearea de valori materiale și spirituale, membru al unei colectivități, precum și capacitatea de a aprecia și promova valorile morale, politice, juridice, ceea ce pune în evidență *funcția axiologică* a educației. Această funcție a școlii a fost exprimată manifest la cea de a 37-a Conferință internațională a educației (1979), arătîndu-se că „sistemul educativ trebuie să participe din plin la progresul social și uman, la dezvoltarea cunoașterii și culturii, să fie altceva decît un simplu element de reproducere a structurilor sociale, politice și economice existente".

Din această înțelegere a efectelor educației, decurge o dublă trăsătură a cheltuielilor pentru învățămînt. Dacă în perspectiva funcției sale economice, după cum s-a arătat, cheltuielile pentru învățămînt apar ca investiții productive, în schimb ca indicator al nivelului material și cultural al populației unei țări, aceste cheltuieli pot fi considerate în același timp, ca fonduri de investiții și de consum. Prin aceasta, acțiunea de finanțare a învățămîntului constituie o problemă economică, dar și politico-socială. Teza este de o covîrșitoare însemnătate pentru a aprecia corespunzător oportunitatea și sensul eforturilor materiale pe care le face societatea la un moment dat în folosul acțiunii educaționale.

Prin ce se exprimă eficiența socială a învățămîntului ? Care aspecte ar putea constitui indicatori pentru o evaluare a eficienței lui din punctul de vedere examinat ?

a) În primul rînd, trebuie avută în vedere *formarea personalității umane* în conformitate cu cerințele societății. Menirea esențială a învățămîntului este valorificarea întregului potențial uman al fiecărei generații. În lumina acestei cerințe, dezvoltarea socială a unei țări este în funcție, în însemnată măsură, de dezvoltarea resurselor umane, adică, de procesul de instruire și de cultivare a aptitudinilor membrilor societății. Evaluările efectuate în acest sens arată că progresul societății este puternic influențat de educație, că în măsură însemnată, societatea datorează dezvoltarea ei, educației.

Această latură a activității învățămîntului dobîndește un rol covîrșitor, cu deosebire în condițiile societății socialiste. Dezvoltarea multidimensională a omului reprezintă una din condițiile necesare pentru participarea efectivă a acestuia la opera de edificare a societății socialiste, la

progresul societății. Ideea aceasta exprimă un obiectiv esențial al dezvoltării și perfecționării învățământului nostru.

b) În al doilea rînd, învățămîntul este menit să asigure *promovarea socio-profesională* a membrilor societății, să contribuie la ridicarea *standardului cultural al colectivității*, în concordanță cu progresele științei și tehnicii și potrivit exigențelor dinamice ale societății. Cerințele economiei în privința calității formării forței de muncă la diferite niveluri se subordonează unor exigențe de ordin social mai larg, cu un conținut politico-moral, precum și aspirațiilor oamenilor pentru o educație mai înaltă. Sub acest aspect, contribuția învățămîntului poate fi relevată prin :

- *Estimarea numărului celor cuprinși în diferite trepte de instruire*, de la învățămîntul preșcolar pînă la învățămîntul superior și continuînd cu programele de instruire postuniversitară și de reciclare. În acest scop, se determină o *piramidă școlară* a cuprinderii populației în diverse forme de instruire, la un moment dat, sau a instruirii dobîndite de componenții unei generații în evoluția lor.
- Determinarea *ponderii populației școlare în raport cu populația țării*. De pildă, potrivit datelor desprinse din Anuarul statistic al R. S. România, dinamica raportului dintre populația școlară și populația țării marchează o creștere continuă a ponderii populației școlare, de la 13,8% în 1948, la 21,6% (1965), 23,9% (1975) și 25,4% în 1979.
- Determinarea *stocului de învățămînt*, adică a numărului de „om-ani de studiu" de care dispune populația totală sau numai populația activă. Conjugat cu durata și nivelul instruirii generale și obligatorii, stocul de învățămînt arată gradul de pregătire asigurat tineretului pe o anumită perioadă sau gradul de cultură al populației la un moment dat. El este un element esențial pentru calitatea vieții, înțeleasă ca acțiune socială îndreptată în direcția satisfacerii necesităților materiale ale omului, dar oferind și condiții de dezvoltare spirituală și de manifestare a calităților oamenilor. În același timp, stabilirea stocului de învățămînt permite efectuarea unor comparații în timp privind nivelul general de pregătire a unei părți din populație, precum și a unor studii comparative între țări.

Estimarea stocului de învățămînt se realizează prin însumarea numărului de ani de studii, pe grade de învățămînt, al tuturor persoanelor care interesează în evaluarea respectivă. Datele se obțin fie prin recensămînt, fie printr-un sistem de evidență curentă a studiilor efectuate de fiecare persoană (fișa de studii). Unitatea de măsură este deci anul de studii. Exprimînd nivelul de instruire al populației sau al unei

părți din aceasta, mărimea coeficientului care exprimă stocul de învățămînt în „om-ani studii" depinde direct de afluența populației la educație, de gradul de accesibilitate mai ales la nivelurile de sus ale sistemului de învățămînt, precum și de durata instruirii obligatorii. Pentru a desprinde concluzii cît mai exacte din coeficienții obținuți este necesar, însă, să se țină seama de faptul că sînt numeroși factori care afectează exactitatea datelor. Dintre aceștia sînt de menționat: lipsa de omogenitate calitativă a anilor de studii, de pildă a unui an de studii în ciclul gimnazial cu a unui an de studii superioare; durata diferită a ciclurilor de învățămînt și mai ales momentul diferit al începerii școlarității de la o țară la alta; neomogenitatea calitativă a anilor de studii efectuați de o parte a populației, de exemplu generația tînără, care beneficiază de o pregătire mai bine adaptată cerințelor socio-economice decît anii de studii efectuați de adulții mai în vîrstă a căror instrucție este întrucîtva depășită de evoluția științei și a tehnicii.

Mai poate fi adăugat și faptul că, pentru estimarea cît mai exactă a nivelului de instruire a populației, în vremea noastră nu se poate face abstracție, fără riscul de a nu obține date precise, de multiplele forme de perfecționare a pregătirii profesionale. Or, marea varietate a acestora, ca durată, conținut, nivel de instruire face ca estimarea lor să fie mult mai dificilă decît a studiilor efectuate în cadrul sistemului școlar. Determinat de aceste situații, se recurge la introducerea unor coeficienți de ponderare cum ar fi luarea în calcul nu a numărului de ani de studii, ci a costului unui an de studii pe un elev. Apreciem, însă, că dată fiind variația destul de mare a acestui indicator la diferite cicluri de învățămînt și profiluri, datele obținute nu cîștigă prea mult în precizie.

Potrivit unor evaluări efectuate în țara noastră (Vl. Trebici, E. Mesaroș), stocul de învățămînt raportat la populația de la 12 ani în sus (cu durată medie pe baza stocului ponderat și nu a stocului ca atare) a evoluat de la 8,3 ani/om în anul 1956, la 9 ani/om în anul 1966. Două treimi din stocul de învățămînt superior este obținut de populația masculină. În perioada de mai sus, stocul a crescut, în total, cu 62,7%; învățămîntul mediu cu 212,1%; învățămîntul superior cu 87,4%.[1]

c) Un indicator concludent, mai ales pentru estimarea nivelului de cultură asigurat tineretului, este *durata și gradul instruirii obligatorii*. În evaluarea acestui aspect este necesar să fie avut în vedere, în primul rînd, numărul anilor de studiu considerați obligatorii, cunoscînd că uneori obligativitatea școlară este stabilită în raport de limitele de vîrste. De exemplu, în unele țări (Franța, Anglia, R. F. Germania ș.a.) obligativitatea școlară se întinde de la vîrsta de 5—6 ani pînă la 16—18 ani

[1] Mesaroș, E., *Prognoza stocului de învățămînt*, în „Forum" (seria științe sociale) nr. 3/1973.

fără, însă, să fie asociată cerinţei de a absolvi un anumit grad de învăţământ sau un anumit tip de şcoală. De asemenea, pentru estimarea exactă a eficienţei învăţământului în perspectiva acestui indicator, este necesar să fie luat în considerare gradul de învăţământ pe care trebuie să-l absolve fiecare tînăr, adică nivelul de instruire la care se realizează învăţământul obligatoriu. Aceasta presupune examinarea nu numai a datelor privind numărul celor care îl efectuează, ci şi o apreciere generală a conţinutului planurilor de studii şi a programelor şcolare. Mai cu seamă în cazul unor studii comparate privind starea învăţământului din ţări diferite sau din perioade diferite în aceeaşi ţară, aprecierile asupra obiectivelor pedagogice şi a nivelului conţinutului conferă mai mare exactitate evaluărilor efectuate asupra instrucţiei din punctul de vedere considerat.

În legătură cu evaluarea acestui indicator, mai trebuie menţionat faptul că, întotdeauna, prelungirea duratei de şcolarizare pe diferite trepte de învăţământ, deci nu numai la nivelurile considerate obligatorii, trebuie apreciată în strînsă legătură cu dezvoltarea economică a ţării în etapa respectivă. Ca şi în alte domenii de activitate, în această privinţă există o limită determinată economic şi considerată optimă din punct de vedere social. În acest sens, durata de şcolarizare, prin consecinţele sale economico-sociale (întîrzierea momentului intrării în viaţa activă, cheltuielile pe care le angajează, modificarea indicelui de dependenţă a populaţiei şcolare de populaţia activă care produce) trebuie să se înscrie, în limite raţionale, în concordanţă cu nevoile dar şi cu posibilităţile economico-sociale. În acest sens, F. Denison, pornind de la constatarea că, dincolo de anumite limite, prelungirea duratei şcolarizării reduce contribuţia învăţământului la creşterea producţiei şi a venitului naţional, ajunge la definirea unei „rate descrescînde a eficienţei economice a educaţiei". Chiar dacă măsurarea acestor efecte ale extinderii instruirii obligatorii este încă aproximativă, ideea evaluării acestui indicator în strînsă legătură cu condiţiile economico-sociale ale ţării se impune prin însăşi recunoaşterea interacţiunii dintre învăţământ şi starea economică, dintre instrucţie şi condiţiile de care aceasta depinde.

În concluzie, exprimînd sintetic indicatorii principali pentru evaluarea acţiunii educaţionale sub aspectul instruirii generale şi obligatorii ne referim la :[1]

- durata de şcolarizare ;
- vîrsta de început a şcolarităţii obligatorii ;
- limita superioară a vîrstei şcolarităţii obligatorii ;

[1] Vezi Radu T. Ion, *Sisteme de învăţămînt general-obligatoriu*, Bucureşti, EDP, 1974, p. 28—33.

• gradele de învățămînt care-i corespund : primar, supraprimar, secundar I (gimnazial), secundar II (liceal). În această privință, în cazul unei evaluări comparative este utilă luarea în considerare a structurii sistemului școlar prezentată în „Clasificarea internațională tip a educației" (CITE) propusă de UNESCO și Biroul internațional pentru educație. [1]

• nivelul de instruire, eventual de calificare, care corespunde instruirii obligatorii (prin referiri la planurile de învățămînt și programele școlare pentru nivelul terminal al învățămîntului obligatoriu) ;

• raportul dintre efectivul fiecărui contingent de elevi și numărul celor care fac studiile obligatorii pînă la absolvirea lor.

După cum se poate observa, unii indicatori sînt preponderent cantitativi, în timp ce alții se referă mai ales la aspecte calitative.

d) Un ultim aspect privind eficiența socială a învățămîntului, dar nu și cel mai puțin important, îl constituie *egalitatea șanselor de instruire*. Aceasta se întemeiază pe postulatul democratic după care toți oamenii au drepturi egale la instruire, și la același tratament, în funcție de capacitățile și de aspirațiile lor. Mișcarea în favoarea egalizării șanselor în domeniul învățămîntului reflectă, de fapt, influența factorului politic asupra acțiunii educaționale. Problemele pe care le comportă au ocupat un loc dominant în cercetarea sociologică consacrată educației, în ultimele două decenii.

Conceptul egalității șanselor la instruire are un dublu sens raportat la două aspecte corelate : egalitatea participării, adică posibilitatea de a accede la un grad de învățămînt, cu deosebire pe treptele superioare ale sistemului școlar ; egalitatea calității educației primite pe o treaptă de instruire oferind aceleași posibilități de a aborda cu succes treptele următoare. Mai mult decît atît, în raportul prezentat la cea de a *37-a Conferință internațională a educației* se apreciază că „realizarea egalității șanselor ar trebui apreciată nu numai prin posibilitatea de a găsi un loc pe băncile școlii, ci și prin *posibilitatea oferită tuturor de a intra în viața activă cu șanse egale de a găsi o profesiune socialmente utilă* și apreciată și *cu o formare culturală și umană* de calitate egală." [2] (subl. ns.)

---

[1] Pot fi consultate în această problemă : — *Documentations et informations pédagogiques*, „Bulletin du BIE", Paris, nr. 184/1972 ; — Goldstone, Leo, *Une classification internationale type de l'éducation* (CITE), în Perspectives vol. III, nr. 3, 1973, UNESCO ; Radu T. Ion, *Un instrument util pentru studii comparate*-CITE, în „Revista de pedagogie, nr. 8/1975.

[2] *Lucrarea citată.*

Nu ne oprim asupra problemelor complexe și — uneori controversate — pe care le antrenează analiza conceptului de egalizare a șanselor în instrucție. Privită din unghiul de vedere al evaluării, egalizarea șanselor vizează toate treptele sistemului de învățămînt, chiar dacă problema se pune cu mai multă acuitate la niveluri superioare ; în schimb, egalitatea de acces privește îndeosebi subsistemele care, în prezent, nu sînt încă obligatorii — adică învățămîntul secundar de gradul II (în sistemul nostru — învățămîntul liceal) și învățămîntul superior. De asemenea, în condițiile creșterii considerabile a cererii de instrucție și a transformării învățămîntului secundar — odinioară selectiv — în învățămînt de masă, problema egalității șanselor de instruire în societatea contemporană se pune în termeni noi, determinat de importante mutații produse în învățămînt : generalizarea învățămîntului secundar de primul grad prin ridicarea vîrstei școlarității obligatorii ; creșterea efectivelor de elevi în învățămîntul secundar de gradul doi ; atenuarea treptată a diferențelor dintre învățămîntul secundar general și clasic, de o parte și învățămîntul tehnic de altă parte și tendința integrării acestora ; evoluția conceptului de cultură generală și, în consecință, schimbarea finalităților învățămîntului secundar preuniversitar, acesta pregătind nu numai în vederea continuării studiilor, ci și pentru profesiune (de aici, o mai accentuată diversificare a acestuia) ; extinderea învățămîntului superior, corelată cu nevoia instruirii continue.

Cîteva idei de însemnătate deosebită pentru procesul de evaluare trebuie reținute :

— întîi, faptul că egalitatea de acces și a șanselor la instruire nu este numai o problemă pedagogică, ci o rezultantă a numeroși factori : economici, sociali, culturali, școlari. Ca urmare, evaluarea nivelului de realizare presupune, pe lîngă luarea în considerare a aspectelor pedagogice, și estimarea acțiunii factorilor extrașcolari, sociali care contribuie la aceasta (condițiile de viață, starea socială, mediul familial) ;

— apoi, educația poate avea un rol important în schimbarea unor condiții sociale și mai ales culturale. Teza psihologică potrivit căreia dezvoltarea inteligenței, a capacităților subiecților, este în funcție de măsura în care este utilizată, de solicitările și stimulentele care acționează asupra lor, constituie o motivație științifică puternică a unei acțiuni bine conduse împotriva handicapurilor socio-culturale ;

— în al treilea rînd, relația dintre condițiile economice și sociale de o parte și realizarea egalității șanselor de instruire de altă parte, nu este univocă, ci de condiționare reciprocă. Evoluția societății determină schimbări esențiale din acest punct de vedere. Dacă pînă nu de mult locul ocupat de un individ în societate era determinat de poziția socială a părinților, în vremea noastră atribuirea pozițiilor sociale este în măsură tot mai mare efectul acțiunii sistemului educațional. „În timp ce cu

100 de ani în urmă frecventarea unui anumit tip de şcoală însemna o confirmare a unui anumit status social sau rang şi nu dobîndirea lui, azi şcoala a devenit primul şi de aceea elementul decisiv al plasării sociale". (H. Schelsky) [1]. În concluzie, în societatea contemporană, datorită creşterii considerabile a exigenţelor celor mai multe activităţi umane, nivelul studiilor efectuate de membrii societăţii se află în dependenţă, într-o anumită măsură, de condiţia lor socială, dar la rîndul lor studiile făcute constituie un factor de promovare socială. Nivelul de şcolarizare este deci, în acelaşi timp, produs şi factor al nivelului social.

Ca urmare, indicatorii de evaluare a fenomenului considerat privesc fie starea sistemului educaţional, fie factorii de care depinde egalitatea şanselor de instruire. Ignorarea acestei cerinţe, prin substituirea analizei riguroase a acţiunii diverşilor factori cu puncte de vedere generate de anumite orientări politice conduce la aprecieri eronate. De pildă, într-o lucrare consacrată acestei probleme [2], A. Sauvy oferă un exemplu elocvent. După o analiză comparativă a egalităţii accesului la instruire în mai multe ţări, ajunge la concluzia că „într-o perspectivă raţional previzibilă" (anul 2000), inegalitatea va fi atenuată în occident datorită extensiunii învăţămîntului secundar, procesului de urbanizare, micşorării cu fiecare generaţie a diferenţelor de ordin cultural între familii. În est, însă, se pretinde că inegalitatea va creşte întrucît, aici, va continua să opereze selecţia pentru treptele de sus ale învăţămîntului, dat fiind faptul că „diploma constituie singura valoare certă pe care părinţii sînt în măsură să o lase copiilor". Ocupîndu-se de mijloacele prin care poate fi influenţată reducerea inegalităţilor şcolare, autorul evocă dezvoltarea educaţiei preşcolare, trecerea de la un învăţămînt selectiv la o educaţie unitară şi diversificată. Dar toate aceste deziderate ale politicii şcolare din ţările capitaliste reprezintă trăsături caracteristice ale învăţămîntului din ţările socialiste şi nicăieri aceste tendinţe nu se manifestă, bunăoară, mai pregnant ca în învăţămîntul din ţara noastră. Mai mult, societăţii socialiste îi este caracteristică reducerea diferenţelor de stare socială şi a consecinţelor acesteia în ceea ce priveşte instruirea tinerilor.

Deşi egalitatea de acces este de fapt asigurată prin norme legale care înlătură orice discriminare, totuşi, menţinerea unor deosebiri în dezvoltarea copiilor, determinate de mediul socio-cultural, familial în care trăiesc, de nivelul activităţii în diferite unităţi etc. constituie încă dificultăţi care trebuie depăşite în vederea realizării unei egalizări a şanselor de instruire. Tendinţa spre o deplină egalizare a şanselor de in-

---

[1] Schelsky, *Sociologia educaţiei şi învăţămîntului. Antologie de teste contemporane de peste hotare*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1977, p. 45—46.

[2] Sauvy, Alfred — *Vers l'enseignement pour tous*, Paris, Bruxelles, 1974.

struire este, însă, una din trăsăturile fundamentale ale învățământului din țările socialiste.

Egalitatea șanselor de instruire se înscrie ca una din direcțiile fundamentale de dezvoltare și perfecționare a învățământului din țara noastră. În acest sens, *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973* prevede „asigurarea unui caracter deschis învățământului, astfel încît, *absolvenții unei trepte să aibă acces în treptele următoare*", precum și „dezvoltarea acțiunii de democratizare a întregului învățămînt; creșterea considerabilă a numărului celor care urmează cursurile diferitelor grade de învățămînt; *continuarea procesului de egalizare a șanselor de acces la învățămînt*" [1] (subl. n.).

De asemenea, unul din principiile concepției care fundamentează Legea educației și învățămîntului este *caracterul deschis al întregului învățămînt*, realizat prin *egalitatea deplină de acces* în învățămîntul de toate gradele a tuturor copiilor și tinerilor, fără deosebire de naționalitate, rasă, sex sau religie și fără orice altă îngrădire care ar putea constitui discriminare, precum și prin faptul că tinerilor din rîndul naționalităților conlocuitoare li se asigură condiții egale de a se pregăti în orice formă de învățămînt, potrivit dorințelor lor și nevoilor vieții sociale. [2]

În același timp, prin structura și conținutul diferitelor trepte de învățămînt se adîncește procesul de *egalizare a șanselor* de instruire. Stabilirea unor planuri de învățămînt unice în învățămîntul de toate gradele și în raport de diferitele profiluri de formare, asigură tinerilor o *pregătire unitară și diversificată în același timp, dar de valoare socială egală*. Deosebit de semnificativ pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale tinerilor, pentru valorificarea tuturor energiilor umane în folosul societății este faptul că tinerii își pot alege formele de învățămînt și viitoarea profesie în funcție de cerințele de forță de muncă, de posibilitățile și aptitudinile lor, precum și faptul că tuturor absolvenților li se asigură, potrivit pregătirii obținute, locuri de muncă (art. 15). Evident că pe temeiul „schimbărilor calitative în structura socială, al omogenizării crescînde a orînduirii noastre socialiste", al realizării unei apropieri continue între clasele și categoriile sociale „în ce privește condițiile de muncă, orizontul tehnico-profesional și de cultură generală, modul de viață material și spiritual", [3] se creează con-

---

[1] *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973*, București, Editura politică, 1973.

[2] *Legea educației și învățămîntului nr. 28/1978* (art. 2, 4 și 9).

[3] Ceaușescu, Nicolae, *Raportul C.C. cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al XI-lea și Congresul al XII-lea și sarcinile de viitor ale partidului*, București, Editura politică, 1979.

diții care vor favoriza egalizarea din ce în ce mai deplină a șanselor tuturor membrilor societății noastre la instrucție.

Evaluarea învățămîntului din punctul de vedere pe care-l examinăm presupune și luarea în considerare a structurii sistemului. Este de înțeles că o structură rigidă care îi „orientează" pe elevi de timpuriu pe itinerarii diferite pe care cu greu le mai pot schimba, nu favorizează o egalizare a șanselor. Structura care favorizează atingerea acestui obiectiv nu este aceea care oferă o cale identică pentru toți și nici aceea care prezintă mai multe căi, dar rigide și imuabile de-a lungul studiilor, ci organizarea școlară care *realizează o pregătire unitară de bază urmată de o pluralitate de profiluri, de diversificarea posibilităților de formare.* Drumurile de acces spre formare trebuie să fie multiforme. Dar nu numai structurile, ci și conținutul. De exemplu, egalitatea de tratament, într-un învățămînt nediferențiat, poate conduce la o inegalitate a șanselor de instruire. Deci, egalizarea șanselor, răspunzînd unor capacități și aptitudini variate, implică tratament nuanțat, în sensul unui învățămînt diversificat și diferențiat, dar totdeauna de valoare socială egală. În lumina acestei teze apare întemeiată concluzia la care au ajuns unele cercetări în materie (J. Colemann, raportul Plowden) referitoare la principiul „discriminării pozitive", potrivit căruia obiectivul principal este de a egaliza nu numai „contribuțiile" (resursele economice, normele, structura școlară etc. — n.n.) ci și „rezultatele instrucției".

Prin urmare, asigurarea posibilităților reale de acces cu șanse de reușită tuturor elevilor, a face școala nu numai „deschisă" ci și „accesibilă" tuturor, reprezintă obiectivul complet și esența realizării șanselor la instruire.

Pentru evaluarea eficienței învățămîntului din acest punct de vedere, mai multe tehnici pot fi folosite vizînd starea sistemului de învățămînt și factorii de care depinde egalizarea șanselor de instruire.

a) În ceea ce privește *gradul de dezvoltare a învățămîntului*, estimarea acestuia se realizează apelîndu-se la indicatori cum sînt :

• Coeficientul de școlarizare (cuprindere) la toate nivelurile și în toate tipurile de învățămînt, raportat la totalul populației. Acest indicator presupune folosirea altor indicatori subsumați cum sînt :

— număr de elevi pe diferite niveluri de învățămînt și profiluri de pregătire (la un moment dat sau în dinamica lor) ;

— număr de elevi (studenți) la 1 000 locuitori (indice de intensitate a instruirii populației) ;

— număr de elevi pe grade de învățămînt raportat la totalul populației de vîrsta corespunzătoare fiecărui grad ;

— numărul elevilor pînă la 16 ani (vîrsta obligativității școlare) raportat la populația activă, între 17—55/60 de ani (indice de dependență).

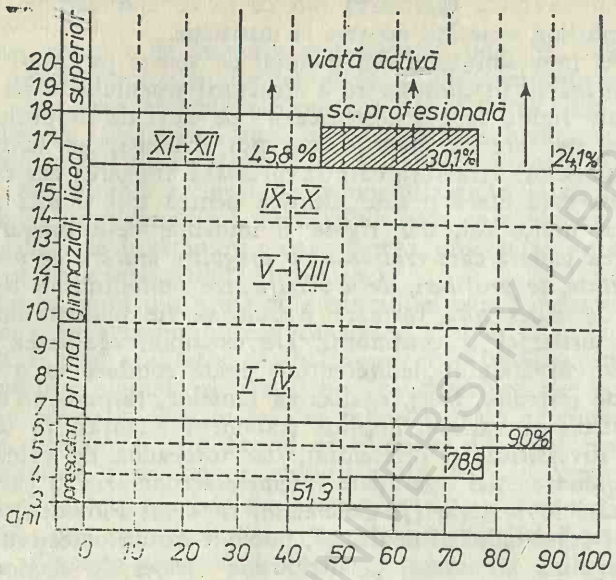


Fig. 7 *a*

• Numărul de cadre didactice (pe niveluri de învățămînt).

• Numărul de cadre didactice raportat la numărul de elevi, pentru fiecare grad de învățămînt.

• Numărul de elevi cuprinși în anii de început pe treptele de învățămînt nonobligatorii, raportat atît la efectivul total al contingentului, cît și la efectivul de absolvenți ai treptei precedente (fig. 7 *a* — anul școlar 1979/1980 și fig. 7 *b* — situația preliminată pentru anul 1985 conform Directivelor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român).

• Indicii de reușită (pe categorii de : sex, situație socială, rezidență etc.) ; corelat cu aceștia, dimensiunile eșecurilor școlare.

b) În ceea ce privește valoarea *acțiunii factorilor* de care depinde egalitatea șanselor de instruire, tehnicile aplicate în cele mai multe studii vizează, de fapt, estimarea *inegalității de acces* la educație între diverse grupe ale populației, în funcție de influența unor factori : starea socială a tinerilor, sexul, rezidența (urban/rural) ș.a.

• Inegalitatea de acces corelată cu starea socială a subiecților reclamă stabilirea raporturilor dintre numărul elevilor îndeosebi din învățămîntul nonobligatoriu de o parte și veniturile părinților, categoria

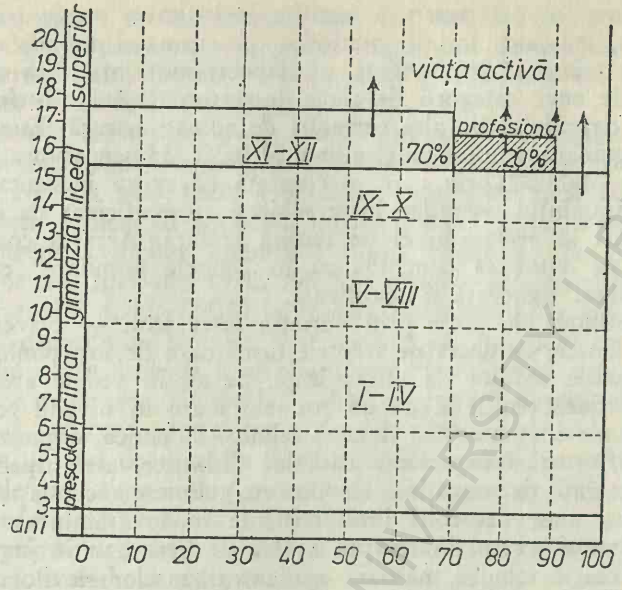


Fig. 7 *b*

socială, ocupaţia (profesia) părinţilor. De exemplu, într-un raport asupra politicii de dezvoltare a învăţământului în cîteva ţări a fost estimată disparitatea de acces în învăţământul secundar şi superior pe 5 categorii socio-profesionale, stabilindu-se raporturi de : 48 (din prima categorie şi 1 din ultima categorie) în Franţa ; 8 la 1 în Anglia ; 7 la 1 în Belgia ; 5 la 1 în Norvegia ş. a.[1]

Alte studii asemănătoare, prezentate în literatura de specialitate (în Anglia, Raportul Plowden, *Children and their Primary* School, în SUA, raportul Colemann, *Enquality of Educational Oportunity* conduc la aceleaşi concluzii şi anume că sursa inegalităţilor în performanţele elevilor rezidă mai ales în diferenţe de ordin social şi familial şi mai puţin disparităţii între starea diferitelor unităţi de învăţământ.

• Inegalitatea de şanse corelată cu inegalitatea reuşitelor şcolare pe treptele precedente de învăţământ — măsoară dimensiunile fenomenului în raport de rezultatele obţinute de către elevi. De multe ori, această

[1] Vezi Calude Forguin, *La sociologie des inegalités d'éducation: Principales orientations, principaux resultats depuis 1965*, în „Revue Française de Pédagogie", nr. 48/1979 şi Raymond Budon, *L'inegalité des chances*, Paris, 1973.

raportare este folosită pentru a justifica inegalitatea produsă în fapt de alți factori, mai ales sociali, punînd-o pe seama lipsei de aptitudini, a nivelului scăzut al aspirațiilor, al slabelor motivații față de învățătură etc. ale unor categorii de elevi. Inconsistența unor astfel de concluzii este dezvăluită de alte cercetări de aceeași natură. Este demn de amintit, bunăoară, studiul longitudinal al lui T. Husen asupra populației școlare din Malmö [1] prin care se constată că există inegalitate de acces în învățămîntul secundar între subiecți cu coeficient de inteligență egal și aflați la același nivel de reușită școlară. Această constatare îl determină pe autor să conchidă că în „clasele populare" există „rezervă de talent" ignorată și neutilizată.

• Inegalitatea de șanse prin variația între școli — privește raportul dintre șansele de acces pe treptele următoare de învățămînt ale elevilor și situația școlilor de proveniență. Se au în vedere acele aspecte care diferențiază școlile și cu un rol mai mare în nivelul rezultatelor obținute de elevi, cum ar fi : dotarea tehnico-didactică, organizarea activității, calificarea și experiența cadrelor didactice, alte aspecte (tradiția, exigența față de pregătirea elevilor etc.). Putem recunoaște în aceste criterii sursa unor deosebiri încă existente în învățămîntul nostru în ceea ce privește accesul în treapta a II-a de liceu sau în învățămîntul superior. Această tehnică măsoară egalizarea șanselor elevilor prin estimarea „egalizării școlilor".

• Fenomenul inegalității poate fi studiat și în funcție de mai mulți factori laolaltă : stare socială, sex, naționalitate, rezidența (urban-rural).

4. ȘCOLARIZAREA GENERAȚIILOR (FLUXURILE ȘCOLARE)

Nici un sistem de învățămînt nu poate realiza același nivel de instrucție tuturor subiecților pe care-i pregătește. Mai mult, independent de nivelul de instruire pe care-l asigură elevilor, sistemul școlar înregistrează unele pierderi, sub diverse forme, în procesul de școlarizare a generațiilor. În stadiul actual de dezvoltare a învățămîntului, chiar și în țările mai înaintate din punct de vedere economic, cel puțin *două constatări* sînt pe deplin valabile în legătură cu școlarizarea generațiilor : a) numărul celor care absolvă un ciclu de învățămînt (produsul) este mai mic decît valoarea care exprimă intrarea în ciclu ; diferența o reprezintă cei care din diferite motive, *întrerup* (abandonează) studiile ;

[1] Vezi Husen, Torsten, *Origine sociale et éducation — Perspectives de recherches sur l'égalité devant l'éducation*, Paris, OCDE, 1972.

b) numărul mediu de ani necesari unui lot de elevi pentru a parcurge un ciclu de învățămînt este superior numărului de ani de studii prevăzuți pentru ciclul respectiv ; fenomenul corelat este cel al *repetării* unor ani de studii de către o parte din elevi.

Fenomenele acestea au atras atenția pedagogilor, organizatorilor de învățămînt, economiștilor și sociologilor. Ele constituie, alături de altele cum sînt „durata prea mare a studiilor care tinde încă să se prelungească, costul ridicat al formării, mediocritatea randamentelor sistemelor" [1], obiectul criticilor întemeiate aduse sistemelor de educație din vremea noastră. Încă din 1970, într-una din lucrările publicate de Oficiul de statistică al UNESCO în această problemă („La mésure statistique de la deperdition scolaire"), se aprecia că „mijlocul cel mai rapid și mai puțin costisitor de a ameliora eficacitatea unui sistem de învățămînt este reducerea pierderilor". Așa se explică faptul că problema evaluării și reducerii pierderilor a devenit obiectul unor insistente preocupări în ultimul deceniu. Pe lîngă cercetări întreprinse pe scară națională, unele investigații sînt coordonate de organisme internaționale. [2]

Aspectele esențiale ale acestei probleme le constituie :

— cuprinderea întregului efectiv al fiecărei generații în învățămîntul de bază, considerat obligatoriu ;

— integrarea unei părți din fiecare generație — a cărei mărime este stabilită în raport cu nevoile societății — pe treptele următoare ale sistemului școlar ;

— evitarea, ori cel puțin diminuarea pierderilor de elevi pe parcursul școlarității, în toate compartimentele sistemului școlar.

Realizarea unor asemenea obiective implică o acțiune complexă, pe multe planuri, definită lapidar, dar cuprinzător, de secretarul general al partidului, tov. Nicolae Ceaușescu : „Trebuie părăsită vechea mentalitate și vechea situație de a pierde pe drum circa 10% din copii. Școala, învățătorul, profesorul sînt obligați să găsească formele de educație cele mai cuprinzătoare pentru ca toți copiii să parcurgă această perioadă obligatorie de învățămînt. Obligația statului, a societății, nu este să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mij-

[1] *Evaluarea sistemelor și proceselor educaționale*, București, Editura didactică și pedagogică, 1977. (Lucrarea citată.)

[2] Menționăm ancheta efectuată în mai multe țări, sub egida *Biroului Internațional pentru Educație* — UNESCO, în anii 1969 și 1970 asupra pierderilor din efective școlare, ale cărei rezultate au fost prezentate la *Conferința internațională de educație* ținută la Geneva, între 1—10 iulie 1970. Conferința a adoptat și o recomandare (nr. 66) asupra acestei probleme.

loacele potrivite pentru a-i ajuta pe toţi copiii să-şi însuşească cunoştinţele corespunzătoare".[1]

În evaluarea proceselor referitoare la şcolarizare îşi găsesc aplicarea tehnici folosite în studierea fenomenelor demografice. Populaţia şcolară constituie o parte a populaţiei ţării, o subpopulaţie a cărei viaţă şi evoluţie sînt supuse atît legilor specifice, cît şi celor proprii întregii populaţii. În acest sens, trebuie subliniată însemnătatea factorului demografic în realizarea obiectivului şcolarizării întregului efectiv al fiecărei generaţii. Fireşte că dezvoltarea economică şi socială apare ca primă şi esenţială condiţie a realizării acestui obiectiv, dar influenţa stării demografice — ritmul de creştere a natalităţii, structura populaţiei pe grupe de vîrstă ş.a. — influenţează considerabil acţiunea condiţiilor economico-sociale asupra educaţiei. Studiile întreprinse în această direcţie demonstrează, cu puterea datelor incontestabile, acest punct de vedere. De exemplu, examinînd condiţiile şi factorii care generează decalaje între ţări privind instruirea generaţiilor tinere, un grup de autori[2] a stabilit că ponderea populaţiei în vîrstă de la 5 la 14 ani (perioadă de instruire în şcoli de diferite grade) în totalul populaţiei, este mult mai ridicată în ţările slab dezvoltate faţă de cele dezvoltate economic. În timp ce în Japonia, această populaţie reprezintă 16% din totalul populaţiei, iar cea între 25—45 ani — 32%, în ţările Americii Latine, prima grupă de vîrstă reprezintă 28%, iar a doua grupă 21%. Ritmul de creştere a populaţiei indică menţinerea sau chiar „agravarea" acestui raport, întrucît procentul de creştere a populaţiei ce trebuie instruită (5—24 ani) este de 30% într-un deceniu în ţările slab dezvoltate, în timp ce în ţările dezvoltate este de numai 10%. Concluzia se impune de la sine. Sarcina şcolarizării generaţiilor presupune eforturi materiale, financiare şi de energie umană de trei ori mai mari în ţările slab dezvoltate faţă de cele avansate.

Asigurarea dreptului fiecărei persoane la studii întîmpină în multe ţări numeroase oprelişti, de ordin economic (subdezvoltarea, criza economică), social şi politic. De aceea, putem aprecia că noua ordine economică internaţională reprezintă, între altele, una din condiţiile prealabile atingerii acestui deziderat în unele ţări. „Instaurarea noii ordini economice internaţionale, aspiraţie a popoarelor, pe care Naţiunile Unite şi UNESCO au situat-o în centrul preocupărilor lor, ar avea consecinţe

---

[1] Ceauşescu, Nicolae, *Cuvîntare rostită la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973.*

[2] Aujame, R., Gelpi, E., Granotier, B., *Decalajele dezvoltării şi viitorul şcolii*, în *Sociologia educaţiei şi învăţămîntului*, Bucureşti, Editura politică, 1977, p. 351.

pozitive asupra educației, științei și culturii. Generalizarea educației și oprirea exodului de competențe sînt asociate dezvoltării independente și echilibrate a fiecărei țări și stabilirii de relații economice echitabile și reciproc avantajoase între toate statele". [1]

Înlăturarea pierderilor școlare trebuie să fie rezultatul unei ample acțiuni de îmbunătățire a activității de învățămînt. Strategia acțiunii de realizare a acestui obiectiv presupune :

— analiza științifică a fluxului de școlarizare pe toate treptele învățămîntului, dat fiind faptul că „aceasta permite să se facă o idee mult mai justă asupra funcționării interne a sistemului de învățămînt" [2] ;

— identificarea evenimentelor care constituie pierderi, produse în cursul trecerii contingentelor școlare prin sistemul de învățămînt și elaborarea tipologiei acestora ;

— cunoașterea dimensiunilor fenomenului pierderilor școlare și evaluarea costului acestora ;

— cercetarea condițiilor în care se produc pierderile, pentru determinarea cauzelor generatoare de eșec școlar ;

— aplicarea unui program de măsuri, cu caracter pedagogic și social-economic, menit să înlăture cauzele care generează pierderi de elevi ;

a) În ceea ce privește *analiza fluxului de școlarizare* pe toate treptele de învățămînt, este necesară examinarea evoluției întregii populații școlare în sistem prin divizarea acesteia pe subsisteme componente : învățămînt preșcolar, primar, gimnazial, liceal și profesional, superior. Pentru aceasta se impune efectuarea de studii longitudinale menite să pună în lumină fluxul elevilor în diferite trepte de învățămînt, cum termină studiile și chiar modul în care se integrează în viața activă.

În fiecare din aceste niveluri de învățămînt, într-o anumită etapă, școlarizarea generațiilor se supune unor cerințe specifice determinate de nivelul de dezvoltare a învățămîntului de diferite grade și decurgînd din politica școlară privind nivelul de instruire ce se asigură întregului tineret și satisfacerea nevoilor de forță de muncă. Astfel, în această etapă de dezvoltare a învățămîntului din țara noastră, potrivit programului de dezvoltare a învățămîntului stabilit pe baza Directivelor Congresului al XII-lea al partidului, în analiza fenomenului de școlarizare se impune luarea în considerare a unor parametri specifici.

În învățămîntul preșcolar :

• gradul de cuprindere a populației în vîrstă de 3—6 ani în instituții preșcolare ; în perioada pînă la generalizarea învățămîntului pre-

---

[1] *A 37-a Conferință internațională a educației (Lucrarea citată.)*

[2] *Nouvelles études concernant l'évaluation de l'efficacité internes des systémes d'enseignement.* Colloque- Unesco, CSR — E—3.

şcolar apare necesară evaluarea cuprinderii pe vîrste (3, 4 şi 5 ani) pentru a se aprecia gradul de pregătire a copiilor în vederea integrării, cu şanse egale, în activitatea şcolară (funcţia pedagogică a educaţiei preşcolare) — fig. 8.

• proporţia de cuprindere a copiilor în grădiniţe cu program prelungit, pentru a se putea aprecia realizarea funcţiilor sociale ale învăţămîntului preşcolar.

În învăţămîntul primar, gimnazial şi treapta I a învăţămîntului liceal, — cuprinderea în şcoală a tuturor copiilor şi tinerilor care se află sub incidenţa obligativităţii şcolare pe durată de 10 ani.

În învăţămîntul *liceal şi profesional :*

• proporţia de cuprindere în treapta a II-a de liceu, pe de o parte raportată la efectivul integral al fiecărei generaţii, iar pe de altă parte la numărul absolvenţilor învăţămîntului obligatoriu ;

• traseele de pregătire ; proporţia de şcolarizare în diferite tipuri de licee şi profiluri de pregătire, în clasele a IX-a şi a XI-a, în anul şc. 1979/80 (fig. 9 *a* şi 9 *b*) ;

• raportul dintre numărul elevilor cuprinşi în treapa a II-a de liceu şi în învăţămîntul profesional (după absolvirea învăţămîntului obligatoriu) ;

• proporţia celor care efectuează studii liceale complete, după integrarea în viaţa activă, prin învăţămîntul seral.

În *învăţămîntul superior :*

• proporţia de cuprindere în învăţămîntul superior, din efectivul integral al fiecărei generaţii şi din numărul absolvenţilor de liceu ;

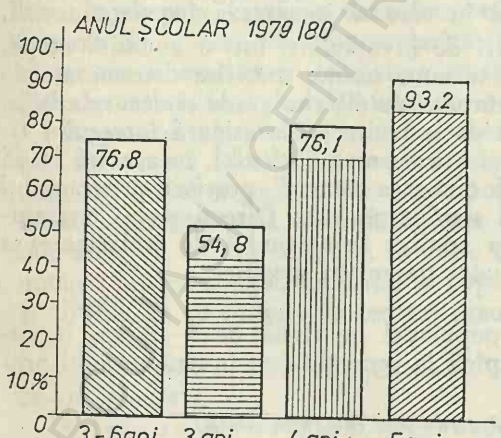


Fig. 8

• raportul dintre numărul studenţilor din învăţămîntul superior scurt şi din învăţămîntul superior lung (universitar) ;

• traseele ; numărul studenţilor în anul I pe profiluri (învăţămînt tehnic, pedagogic, medical şi farmaceutic, economic, agronomic, artistic etc. (fig. 10).

Evaluarea procesului de şcolarizare în fiecare din aceste subsisteme trebuie să se facă în perspectiva obiectivelor ce trebuie atinse în această privinţă.

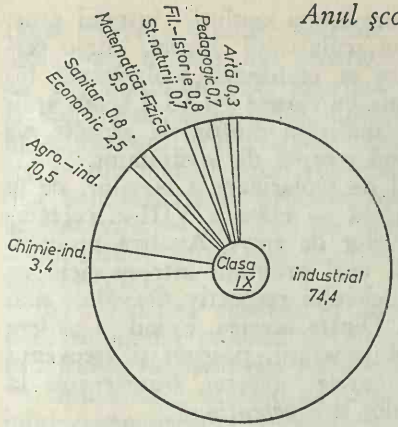


Fig. 9 *a*

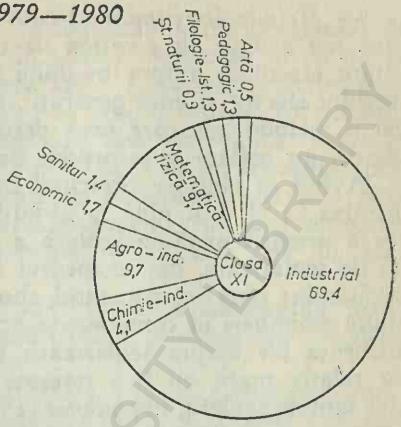


Fig. 9 *b*

În evaluarea fluxurilor de şcolarizare, a cunoaşterii schimbărilor care se produc în evoluţia şcolară a elevilor din momentul intrării într-un ciclu de învăţămînt şi pînă la absolvire, se folosesc mai multe metode :

— Metoda *cohortelor de înscriere, reale* (pure) constă în compararea datelor privind efectivele unui contingent de elevi la intrarea într-un ciclu cu cele înregistrate la terminarea ciclului fără să se ţină seama de faptul că, în fiecare an, un contingent recuperează din seriile anterioare (repetenţii din anul de studii superior şi exmatriculaţii cu drept de reînscriere).

— Metoda *cohortelor aparente* presupune calculul statistic al pierderilor din elevii aparţinînd unui contingent şi întregirea acestor efective cu repetenţii din contingentele precedente. În acest fel, efectivul unui contingent de la un an la altul se calculează pe baza a 3 categorii de elevi : a) promovaţii clasei, plus b) repetenţii din anul de studii superior, minus c) repetenţii din contingentul respectiv. Deşi prin această metodă se realizează o reconstituire mai exactă a contingentelor şcolare, în comparaţie cu metoda cohortelor de înscriere, totuşi, ea nu permite stabilirea pierderilor reale, nici frecvenţa repetărilor la diferite niveluri de studii.

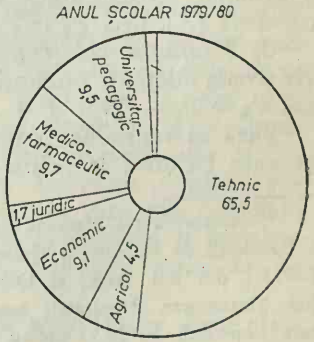


Fig. 10

— *Metoda longitudinală* constă în urmărirea evoluției întregii generații sau a unui lot eșantion de-a lungul școlarității. Astfel, într-o cercetare efectuată asupra modului în care se realizează școlarizarea întregului efectiv al unor generații, în școala cu clasele I—VIII [1], am aplicat o metodologie care ne-a permis să analizăm multiplele aspecte ale pierderilor școlare ce se produc pe această treaptă de învățămînt.

Avînd ca obiectiv principal procesul de școlarizare a elevilor, de la intrarea în cl. I și pînă la absolvirea școlii — clasa a VIII-a, cercetarea a urmărit evoluția școlară a efectivelor de elevi. Analiza procesului de școlarizare, din momentul intrării unei promoții într-un ciclu de învățămînt pînă în momentul absolvirii ciclului respectiv dezvăluie mai multe schimbări în componența acesteia. Dintre acestea, avînd în vedere influența lor asupra școlarizării fiecărei generații, precum și frecvența lor relativ mare, au fost reținute următoarele : *decesul*, *transferarea* la altă unitate școlară, *abandonarea* cursurilor și *repetența*.

Pornind de la aceste aspecte esențiale ale procesului de școlarizare, în dinamica școlarizării unei generații de elevi s-au stabilit patru structuri, diferite prin componența lor :

a) *Promoția inițială* (*formală*), pe care convenim să o notăm cu P_1, compusă din totalitatea elevilor înscriși în clasa I, aparținînd generației respective.

b) *Promoția reală* (P_2), constituită din elevii înscriși, minus elevii decedați (D) și cei transferați la alte școli (T), pe parcursul școlarității deci $P_2 = P_1 - (D + T)$. În acest caz, analiza rezultatelor obținute în școlarizarea unei generații, de către o unitate școlară sau de mai multe unități trebuie raportată la promoția reală (deci P_2), dat fiind faptul că atît decesul cît și transferarea unor elevi nu sînt situații imputabile școlilor respective.

c) *Promoția școlarizată* (P_3) este acea parte a unei generații care a absolvit școala, adică elevii înscriși, minus cei care au abandonat cursurile (A), deci $P_3 = P_2 - A$ sau $P_3 = P_1 - (D + T + A)$.

d) *Promoția școlarizată optim* (P_4) compusă din elevi care au absolvit școala odată cu promoția lor, adică fără repetență, deci $P_4 = P_3 - R$ sau $P_4 = P_1 - (D + T + A + R)$.

Fără să reproducem toate datele obținute în această cercetare, date pe care cititorul le poate găsi în studiile publicate de noi, vom men-

[1] Cercetarea s-a efectuat cu participarea unor studenți de la secția de pedagogie a Facultății de filozofie a Universității din București și a cuprins 101 școli cu clasele I—VIII din jud. Argeș și Dîmbovița. Ulterior, a fost extinsă, în alt cadru, și în jud. Maramureș. Rezultatele acestor cercetări au constituit obiectul unor studii elaborate împreună cu N. Oprescu și publicate în „Revista de pedagogie" nr. 10/1974, nr. 4 și 9 din 1975.

ţiona cîteva constatări generale desprinse din examinarea procesului de şcolarizare a celor trei generaţii luate în studiu : creşterea de la an la an a procentului care exprimă numărul celor şcolarizaţi efectiv pînă la absolvirea şcolii, adică indicatorul P_3 ; în şcolile urbane, coeficientul de şcolarizare a efectivelor fiecărei promoţii este mai ridicat decît în şcolile din mediul rural (diferenţe de 1%—3%) ; în învăţămîntul primar se înregistrează procente mai ridicate de şcolarizare efectivă (pînă la absolvire — P_3) faţă de învăţămîntul gimnazial ; nu sînt diferenţe semnificative între sexe în ceea ce priveşte şcolarizarea lor în clasele I—VIII.

b) Al doilea element al strategiei ameliorării randamentului învăţămîntului, din punctul de vedere al şcolarizării generaţiilor, îl constituie *stabilirea tipologiei pierderilor şcolare.*

Unii autori, arătînd că termenul „pierderi şcolare" aparţine limbajului economiştilor, optează pentru conceptul de *„eşec şcolar"*. Oricare ar fi termenul întrebuinţat, el desemnează un fenomen complex. Unele lucrări disting de obicei, în acest cadru conceptual, trei forme : *a*) întreruperea şcolii (abandonul şcolar) ; *b*) repetenţia şi *c*) întîrzierea şcolară (rămînerea în urmă la învăţătură). Rezultă că eşecurile şcolare pot fi cantitative, măsurabile statistic, sau raportate la rezultate privind calitatea rezultatelor exprimată într-o pregătire necorespunzătoare a elevilor la un moment dat al şcolarităţii lor. Unele dintre ele sînt relativ recuperabile (repetenţia, întreruperea temporară a studiilor), altele reprezintă, în fapt, pierderi iremediabile pentru învăţămînt.

Analiza acestor fenomene şi a relaţiilor dintre ele ne conduce la cîteva constatări de un real folos în abordarea problemei, în stabilirea metodologiei cercetării ei şi mai ales pentru găsirea soluţiilor posibile de rezolvare. Astfel, *abandonul şcolar* constă în întreruperea cursurilor de către elevi înainte de absolvirea unui grad de învăţămînt sau la un punct intermediar, nonterminal, al unei trepte de învăţămînt. În cazul *repetenţiei*, elevul care nu părăseşte şcoala rămîne încă un an sau mai mulţi în acelaşi an de studii, deci generează o întîrziere în propria sa şcolarizare ; aşadar, confirmînd întîrzierea, o transformă în eşec şcolar. *Rămînerea în urmă la învăţătură* defineşte decalajul ce se instalează la un moment dat între nivelul de instruire al unui elev şi cerinţele programei şcolare la una sau mai multe discipline. Evident, rămînerea în urmă este recuperabilă şi, în măsura în care este lichidată pe parcursul aceluiaşi an şcolar, nu constituie propriu-zis o pierdere şcolară. Ea generează, însă, în multe cazuri, repetarea unui an de studii.

Abandonul şcolar şi repetenţia nu au aceeaşi semnificaţie. Prin efectele sale, întreruperea cursurilor constituie forma cea mai gravă a pierderilor şcolare. Spre deosebire de abandon, repetenţia nu este o pier-

dere ireparabilă, întrucît elevul care repetă o clasă nu a părăsit şcoala, dar ea duce, de multe ori, la abandonarea cursurilor. Chiar şi fără să provoace părăsirea şcolii de către unii elevi, repetenţia reprezintă o pierdere şcolară pentru că, pe de o parte, reduce capacitatea sistemului de cuprindere a generaţiilor următoare, iar pe de altă parte, determină o creştere a costului învăţămîntului.

Unele consideraţii mai sînt necesare în legătură cu întreruperea studiilor şi repetarea unor ani de studii, pentru definirea metodologiei adecvate de evaluare a lor. Abandonul şcolar poate fi examinat în două situaţii raportate la vîrsta elevului : în cadrul vîrstei şcolarităţii obligatorii, acesta constituind un *abandon prematur*, sau prin depăşirea limitei maxime a vîrstei şcolarităţii pentru un anumit an de studii, în urma mai multor repetenţii, ceea ce reprezintă *un abandon de limită*.

Abandonul „prematur" se datorează în cea mai mare măsură neajunsurilor în activitatea şcolii în ceea ce priveşte cuprinderea şi menţinerea la cursuri a tuturor copiilor. În acest context, el este imputabil şcolii şi organelor administraţiei locale. Abandonul „de limită" se produce după ce elevii au depăşit vîrsta legală pentru frecventarea unei anumite clase, din cauza a două sau trei repetenţii. Pe lîngă alţi factori, eşecurile repetate ale unor elevi, urmate de abandonarea cursurilor, se datorează neputinţei acestora de a face faţă exigenţelor şcolare. Cauzele care îl generează fac necesară, între altele, trecerea elevilor în învăţămîntul special pentru copii cu deficienţe intelectuale sau adoptarea diferitelor forme de instruire diferenţiată.

Deşi datele obţinute referitoare la promoţiile avute în vedere variază de la o generaţie la alta, totuşi unele constatări au valoare diagnostică asupra procesului de şcolarizare : numărul cazurilor de părăsire a şcolii se micşorează de la o generaţie la alta, aceasta fiind consecinţa interesului crescînd al familiilor şi al intensificării preocupărilor unităţilor de învăţămînt pentru menţinerea în şcoală, pînă la absolvire, a tuturor elevilor ; procentul cazurilor de întrerupere a şcolii este mai ridicat în localităţile rurale decît în oraşe ; frecvenţa abandonurilor nu este aceeaşi pe clase şi nici chiar pe cicluri de învăţămînt, în clasele gimnaziale înregistrîndu-se un număr mai mare de cazuri decît în ciclul primar ; frecvenţa cea mai mare se constată în clasa întîi (unde reprezintă între 37,8% şi 41,7% din totalul cazurilor înregistrate în ciclul primar) şi în clasa a V-a (unde reprezintă între 33,2% şi 38,2% din cele produse pe parcursul ciclului gimnazial) ; frecvenţa mai ridicată a abandonului la clasele de început de ciclu demonstrează legătura strînsă dintre abandonul şcolar şi repetenţie, aceasta din urmă atingînd procentele cele mai ridicate tocmai la aceste clase.

În ceea ce priveşte *repetenţia*, prin relaţia sa dublă, pe de o parte cu abandonul şcolar, pe care-l provoacă în multe cazuri iar pe de altă

parte, cu rămînerea în urmă la învăţătură pe care o sancţionează ca eşec, *ea reprezintă fenomenul cu frecvenţa cea mai mare* al pierderilor şcolare. Pe bună dreptate unul dintre autorii care s-au ocupat de această problemă (Guy Villars) apreciază că „dintre toate relele care frămîntă sistemul şcolar (francez n.n.), fiecare ştie că repetenţia este unul dintre cele mai redutabile. Deşi această apreciere se referă la învăţămîntul dintr-o ţară ca Franţa unde se estima, cu cîţiva ani în urmă, că în şcoala primară o treime din elevi au repetat cel puţin un an, ea este valabilă, mai mult sau mai puţin, pentru orice sistem şcolar. Aşa se explică de ce prin legislaţia şcolară şi prin măsurile de perfecţionare a învăţămîntului adoptate în numeroase ţări (Suedia, Canada, Franţa, U.R.S.S., Cehoslovacia etc.) repetenţia este repudiată de drept, încercîndu-se înlăturarea sa în fapt. Lichidarea ei, cel puţin pe primele trepte ale sistemelor şcolare şi diminuarea dimensiunilor ei în etajele de sus ale acestora, se înscriu printre obiectivele principale ale reformelor şcolare ce se înfăptuiesc în acest deceniu.

Nu comitem o exagerare afirmînd necesitatea înlăturării, mai întîi pe temeiul argumentelor, a unei mentalităţi din păcate larg răspîndite în rîndurile cadrelor didactice care văd în repetenţie, cu tot aspectul paradoxal pe care îl dobîndeşte, „o sancţiune legitimă a incapacităţii unor elevi", „un mijloc de stimulare a elevilor la o activitate susţinută", un „reglator al fluxului şcolar" şi deci „un însoţitor firesc al activităţii de învăţămînt".

În evaluarea obiectivă a fenomenului repetenţiei, de o mare importanţă metodologică este distincţia operată între *numărul elevilor* care au suferit unul sau mai multe eşecuri pe parcursul şcolarităţii şi *numărul eşecurilor* înregistrate, deci al repetenţelor. Ca urmare, frecvenţa repetenţiei, exprimată în numărul repetenţelor înregistrate într-un ciclu de învăţămînt este, de regulă, mai mare decît numărul elevilor care au repetat clasa. În cercetările noastre a rezultat un coeficient mediu de 1,6 repetenţe la un elev repetent în învăţămîntul primar şi gimnazial. Evaluarea fenomenului prin luarea în calcul a numărului repetenţelor, considerîndu-l egal cu numărul elevilor care înregistrează eşecuri duce la concluzii eronate.

Al doilea aspect metodologic îl constituie *evaluarea frecvenţei* şi a *consecinţelor* repetenţiei, pe de o parte în cadrul întregului efectiv de elevi care trebuie să termine un ciclu de învăţămînt (promoţia reală), iar pe de altă parte raportat la promoţia şcolarizată efectiv. Evaluarea dimensiunilor repetenţiei raportată la acea parte a promoţiei care a fost şcolarizată efectiv, terminînd ciclul de învăţămînt supus evaluării, ne permite să stabilim *durata reală a studiilor* pînă la absolvire. Datorită repetenţelor, o parte variabilă din promoţie prelungeşte durata

studiilor cu 1—3 ani. În acest sens, trebuie să se deosebească *promoţia şcolarizată optim de acea parte a unei promoţii care măreşte, prin repetenţie, longevitatea şcolară.*

c) Evaluarea pierderilor şcolare permite şi calcularea *costului educaţiei.* Din acest punct de vedere se face distincţie între costurile pozitive şi costurile negative ale educaţiei. Costurile pozitive, reprezentate de cheltuielile efectuate pentru desfăşurarea activităţii de învăţămînt, au ca tendinţă generală creşterea continuă. Aceasta este determinată de explozia şcolară exprimată în creşterea efectivelor de elevi în aproape toate treptele de învăţămînt, de exigenţele crescînde faţă de nivelul pregătirii elevilor, ceea ce impune, între altele, dotarea unităţilor cu echipamente tehnice moderne ş.a. Costurile negative sînt generate de pierderile produse în învăţămînt, în principal în procesul de şcolarizare a contingentelor de elevi. Fiind corelate cu pierderile şcolare, rezultă că micşorarea dimensiunilor acestora duce la diminuarea costurilor negative şi implicit la sporirea eficienţei economice a învăţămîntului. În tehnica de calcul a costurilor negative se operează cu parametrul „om-ani studii", ceea ce înseamnă estimarea cheltuielilor efectuate în plus prin repetarea clasei, pornind de la cheltuielile de şcolarizare pentru un elev într-un an şi numărul elevilor care au repetat anul de studii. În fapt, acest calcul nu este totdeauna precis dacă ţinem seama de faptul că cel puţin două elemente rămîn în afara lui : pe de o parte, pierderea produsă prin intrarea întîrziată în viaţa activă cu numărul de ani repetaţi, iar pe de altă parte, faptul că în unele cazuri repetarea unui an nu angajează cheltuieli suplimentare, şcolarizarea făcîndu-se în clasele existente, deci fără să fie nevoie de unităţi în plus.

d) Multitudinea *cauzelor generatoare de eşec şcolar* poate fi ordonată din mai multe puncte de vedere. Putem distinge, în primul rînd, *cauze generale* care explică pierderile şcolare pe ansamblul sistemului de învăţămînt şi *cauze specifice* unor trepte de învăţămînt. Evident, pe fondul unor condiţii generale care influenţează negativ randamentul sistemului din punctul de vedere pe care-l examinăm, pe anumite trepte de învăţămînt pot acţiona unele cauze specifice. De pildă, valorile mai ridicate de eşec la anii de studii de la începutul învăţămîntului primar sau gimnazial, faţă de ceilalţi ani de studii, îşi găsesc explicaţia în dificultăţile de adaptare ale copiilor la programul şcolar.

Faţă de natura pierderilor şcolare, retragerea de la cursuri este favorizată de unele condiţii specifice, îndeosebi de ordin social-economic, iar repetenţia este provocată de anumiţi factori în rîndul cărora cei care privesc activitatea pedagogică ocupă un loc important. Aceasta nu înseamnă, însă, că unele condiţii de desfăşurare a activităţii de învăţămînt nu pot fi menţionate drept cauze atît ale abandonării studiilor, cît şi ale repetenţiei.

În fine, în examinarea cauzelor care provoacă pierderi şcolare trebuie luaţi în considerare atît factori care ţin de *activitatea şcolară* cît şi *exteriori* acesteia, care se află în legătură cu eşecul unor elevi. Unii din aceşti factori au un caracter cert cauzal, în timp ce alţii exercită indirect influenţă asupra procesului de şcolarizare a elevilor, relevînd mai degrabă circumstanţe favorizante ale eşecului. În acest sens, cauzele pot fi grupate în patru categorii :

— social-economice (starea materială a familiei, nivelul cultural, condiţiile educative ale familiei, unitatea acesteia, climatul afectiv etc.) ;

— psihofizice, care-l privesc pe elev (starea de sănătate, dezvoltarea intelectuală, motivaţii faţă de învăţătură etc.) ;

— pedagogice, referitoare la organizarea şi desfăşurarea activităţii didactice (activitatea personalului didactic, absenţa unor acţiuni de sprijinire a elevilor, adaptarea conţinutului şi a metodelor de lucru la capacităţile şi înclinaţiile variate ale elevilor ş.a.) ;

— de conjunctură (îmbolnăvire, frecvenţă neregulată, influenţa grupului de prieteni).

Ordonarea cauzelor, urmînd un criteriu sau altul, constituie mai mult o problemă teoretică. În realitate, de cele mai multe ori, eşecul se produce ca urmare a mai multor cauze şi condiţii, iar în evaluarea fiecărui aspect al randamentului şcolar trebuie să se dezvăluie natura cauzelor şi ponderea acestora, pentru a se putea stabili măsuri adecvate de ameliorare.

5. INTEGRAREA SOCIALĂ ŞI PROFESIONALĂ A ABSOLVENŢILOR

Delimitarea acestei laturi a eficienţei sistemului — *integrarea socială şi profesională* a tinerilor, ca „produs" al învăţămîntului — deşi indisolubil legată de aspectele economice şi sociale, este generată de mai multe particularităţi ale sistemului de învăţămînt, din care reţinem următoarele : învăţămîntul este o investiţie pe termen lung, eficacitatea lui trebuind să fie estimată, în ultima analiză, nu imediat, ci în perspectivă ; „produsul" învăţămîntului — absolvenţii — nu dovedesc în întregime calităţile formate în anii de şcolarizare, ci dincolo de această perioadă şi în afara şcolii, atunci cînd intră în viaţa activă.

Rezultă că evaluarea eficienţei învăţămîntului nu poate fi limitată la unii indicatori cum sînt notele obţinute de elevi, ci presupune extinderea acţiunii de măsurare şi apreciere asupra rezultatelor obţinute de absolvenţi în activitatea practică. Ca urmare, poate fi stabilită o corelaţie, numită *efect de certificare*, între nivelul şcolar atestat pe de

o parte și măsura în care absolvenții răspund adecvat cerințelor economico-sociale față de indivizi, de altă parte.

Acest mod de evaluare a randamentului învățămîntului, prin intermediul rezultatelor obținute de absolvenți în viața profesională, impune un consens cu privire la ce se înțelege prin *pregătirea pentru viața activă*. Adeseori, acest concept este restrîns la obiectivul formării tinerilor pentru exercitarea unei activități profesionale care să-i dea sentimentul utilității sociale și al demnității personale, neglijîndu-se sau subapreciindu-se cerința pregătirii lor pentru îndeplinirea a diferite roluri în viața socială. Subliniem că numai împlinirea celor două obiective, fără putința de a opera o ierarhizare a lor, asigură posibilitatea reală pentru o integrarea organică a tinerilor în viața socială, întrucît pregătirea profesională nu este decît o parte a procesului complex de formare a omului ca cetățean activ, apt să înțeleagă problemele societății și să militeze pentru progresul acesteia.

Evaluarea randamentului învățămîntului sub acest aspect comportă serioase dificultăți determinate atît de efectul îndelungat al acestei activități, cît și de schimbările rapide care se produc în planul cerințelor societății față de pregătirea omului. De asemenea, în timp ce rezultatele școlare reprezintă *efecte directe* ale activității școlare, deci un mijloc de evaluare a eficacității pedagogice a sistemului, rezultatele în activitatea profesională constituie *efecte indirecte*, întrucît se manifestă și sub influența unor factori sociali legați de locul de muncă și, deci, un mijloc de evaluare a eficacității pedagogice și social-economice a învățămîntului.

În condițiile în care examenul reprezintă confirmarea formării în vederea ocupării unor funcții, iar funcțiile profesionale sînt îndeplinite de cei care au satisfăcut exigențele examinării, se pune întrebarea dacă măsurarea realizată prin examen este o garanție de exercitare competentă a unei profesiuni. Apare, deci, problema formei adecvate a examenului. Unii autori[1] consideră că pentru confirmarea „calificării", observarea continuă de-a lungul școlarității poate să apară mai eficace decît un examen terminal. Examinarea, oricînd ar interveni, trebuie să permită verificarea capacității de a realiza concret un lucru legat direct de profesie (probă practică cu aplicații tehnologice). Pentru nivelul de „tehnician", crescînd rolul nivelului global de cunoștințe și indicele general de aptitudini, forma cea mai potrivită de verificare este „proiectul privind rezolvarea unei probleme tehnice" și un „colocviu" în scop de verificare a însușirii metodelor de muncă. În schimb, la nivelul „ingineresc" este de dorit un control al cunoștințelor dar și al aptitudinii de a surprinde problemele, capacitatea de a analiza soluțiile posibile. O probă globală

[1] Ives Corpet, *Lucrarea citată.*

bazată pe prezentarea unei lucrări cu caracter ştiinţific sau tehnic poate constitui o formă potrivită de verificare.

Conceperea unor mijloace valide de măsurare şi apreciere la sfîrşitul şcolarităţii, a aptitudinii celor pregătiţi de a desfăşura la nivelul cerut o anumită activitate social-utilă sporeşte funcţia predictivă a evaluării realizate. Dar, în stadiul actual al acestor tehnici, în multe cazuri, numai exercitarea profesiei permite să se verifice conformitatea formărilor cu exigenţele profesiilor. Aceasta face ca verificarea capacităţilor elevilor la sfîrşitul perioadei de formare să reprezinte mai mult mărturia unui anumit tip de formare, o garanţie a unui minimum de acumulări necesare integrării în viaţa socio-profesională.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EVALUAREA OBIECTIVELOR DE MICROSISTEM ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Capitolul V

EVALUAREA CONDIȚIILOR PROCESULUI DE INSTRUIRE ȘI EDUCARE

1. CONDIȚIILE PROCESULUI DE INSTRUIRE ȘI EDUCARE

Am stabilit, între altele, că evaluarea reprezintă mijlocul prin care se obțin informații asupra condițiilor și modului în care se desfășoară procesul de instruire și educare. Pe baza acestor informații se adoptă decizii pentru ca activitatea să fie eficientă. Ca în orice activitate umană, învățămîntul presupune un obiect al activității (elevii), realizatori ai procesului (profesorii) și mijloace materiale, instrumente de lucru. *Randamentul școlar depinde de calitatea tuturor acestor factori în rîndul cărora două sînt componente umane — pedagogul și elevul.* Aceasta înseamnă că pentru aprecierea unor rezultate ale activității școlare este necesar să se determine cît mai exact cu putință însușirile componentelor acestui proces : elevii (vîrsta, nivelul de pregătire anterioară, capacitatea generală și specială de învățare etc.) ; profesorii (gradul de calificare, experiența pe care o posedă) ; mijloacele de învățămînt, calitatea acestora ș.a.

Se poate constata, în literatura de specialitate, o izbitoare convergență a opiniilor cu privire la factorii de care depind rezultatele activității de instruire și educare, precum și la modul de abordare a problemelor pe care le comportă analiza acestui proces. Astfel, într-una din lucrările consacrate activității de învățare[1], R. Gagné apreciază că învățarea „dedusă din diferența dintre performanța unei ființe umane înainte și după punerea acesteia într-o situație de învățare" este în funcție pe două grupe de condiții : — interne, definite de ansamblul de capacități pe care le posedă cel care învață și — externe (celui care

[1] Gagné, Robert, *Condițiile învățării* (traducere), București, Editura didactică și pedagogică, 1975.

învață), care acționează independent de persoana ce se instruiește. Concluzia la care ajunge autorul, reprezentînd și punctul de vedere dezvoltat în lucrarea amintită este exprimată fără echivoc ; „există atîtea varietăți de învățare cîte condiții ale învățării se pot distinge. Aceste varietăți pot fi diferențiate cu ajutorul descrierii *factorilor* în care sînt cuprinse, de fiecare dată, *condițiile învățării*. În căutarea și identificarea acestora, va trebui să ne îndreptăm atenția mai întîi spre *capacitățile interne* ale celui ce învață și apoi spre *situația-stimul din afara celui ce învață*" (subl. ns.).[1]

Exprimînd un punct de vedere apropiat, într-o carte consacrată analizei factorilor ce intervin în activitatea școlară, Wlodarski Z.[2] examinează, de pildă, 3 grupe de factori : *a*) trăsăturile elevului, cu referire la caracteristicile genetice și trăsăturile individuale, stadiul dezvoltării ș.a. ; *b*) situațiile în care se desfășoară procesul de instruire și educare, ceea ce înseamnă factori care intervin înainte, în timpul și după proces ; *c*) trăsături caracteristice ale profesorului, cu observații asupra calității personalului didactic.

În același mod concepe actul pedagogic și A. Thompson, arătînd că „se iau în considerare pe de o parte, caracteristicile celui care învață și ale procesului de învățare, iar pe de altă parte, caracteristicile profesorului și ale procesului de predare... Se poate deduce de aici că noi considerăm important să se cunoască atît natura procesului de învățare cît și condițiile care ușurează învățarea."[3]

Punctul de vedere comun care se degajă din aceste moduri de abordare este acela că rezultatele școlare depind de calitatea elementelor componente ale procesului : instruirea, învățarea, programul însuși. Valoarea lor este confirmată de măsura în care instruirea realizată de profesori și învățarea efectuată de elevi conduc la rezultate care coincid sau se apropie cît mai mult de obiectivele urmărite ; iar corolarul acestei concluzii, un eșec în activitatea pedagogică presupune neajunsuri, defecțiuni și funcționalitatea acestor elemente, care trebuie identificate și înlăturate. În concluzie, *evaluarea completă a actului pedagogic implică luarea în considerare a elementelor componente cu rol hotărîtor pentru rezultatele obținute*. Care sînt aceste elemente ?

---

[1] Gagné, R., *Lucrarea citată*, p. 28.

[2] Wlodarski, Z., *Psychologiczne uwarunkowanie nauczania*, Warszawa, W.S.Z.P., 1976.

[3] Thomson, Albert, *Introducere* la *Psihologia procesului educațional* (Joel R. Davitz și Samuel Ball) ; București, Editura didactică și pedagogică, 1978 (trad.).

Privind procesul de instruire și educare ca sistem cibernetic, primul și ultimul din elementele acestui proces sînt condițiile activității și respectiv rezultatele obținute, adică intrările și ieșirile din sistem.

Obiectul acestui proces, cu particularitatea de a fi în însemnată măsură și subiect al propriei formări, posedă anumite caracteristici biopsihice care se impun a fi avute în vedere în organizarea și desfășurarea procesului. De asemenea, acțiunea se realizează în anumite condiții de mediu — natural și social —, într-un cadru material, dispune de anumite resurse și este guvernată de anumite norme.

În acest cadru de desfășurare, procesul didactic presupune apoi interacțiunea a mai multor elemente în rîndul cărora conținutul instrucției, metodele și mijloacele de învățămînt folosite, formele de organizare adoptate, sistemul relațiilor pedagogice statornicite sînt cele cu influență mai puternică asupra rezultatelor obținute.

Pornind de la această analiză, în multe lucrări[1] se vorbește de: a) „condiții" ale activității de învățare — ca elemente necesare desfășurării procesului și de b) „factori" — ca elemente ce intervin în proces și care determină nivelul rezultatelor. Deși distincția nu ni se pare categorică, totuși, trebuie să subliniem că toate componentele prezentate acționează ca *determinanți ai rezultatelor activității școlare.*

O analiză suficient de detaliată și cuprinzătoare a actului educațional, care să ne permită stabilirea componentelor de bază ale acestuia, ne conduce la definirea următoarei structuri (figura 11):

- obiectivele pedagogice . . . . . O.
- condițiile activității de învățare, elevii . . C.E.
- conținutul învățămîntului . . . . . C.
- metodele și mijloacele de învățămînt . . . . M.m.
- formele de organizare a activității . . . . O.a.
- personalitatea și activitatea profesorului . . . P.
- sistemul relațiilor pedagogice . . . . . R.e.
- rezultatele . . . . . R.
- activitatea de evaluare a rezultatelor și a procesului însuși . . . . . E.

Nivelul *rezultatelor este, pe de o parte, în dependență variabilă de valoarea fiecărui element,* iar pe de altă parte, de funcționalitatea întregului sistem, de *relațiile dintre componentele sale.* Unii din acești factori exercită o influență permanentă și hotărîtoare, în timp ce in-

[1] Nathan Kravetz, *Evaluation des systèmes d'enseignement en vue d'amélioration de leur efficacité interne,* Paris, I.I.P.E., 1972 și Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, *Evaluarea sistemelor și proceselor educaționale,* București, EDP, 1976.

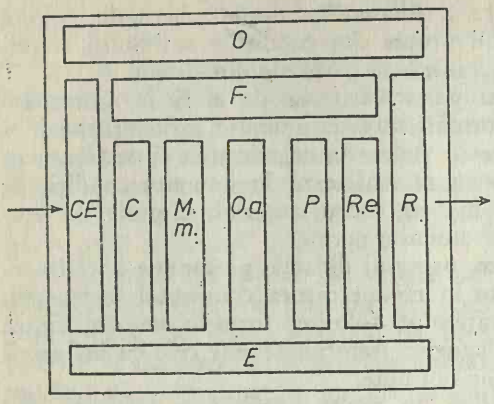


Fig. 11

fluența altora este mai limitată. Funcțiile și efectele unora sînt controlabile, ale altora sînt abia sesizabile, greu de identificat și de izolat de ale celorlalte.

Această analiză relevă și o altă trăsătură a procesului didactic și anume caracterul său dinamic, capacitatea de a se perfecționa continuu, prezentîndu-se ca un demers de modelări și remodelări succesive, similar unui model cibernetic. Evaluarea pe baze științifice a acestuia trebuia să țină seama de aceste însușiri, deci *trebuie să fie și ea dinamică*, adecvată modelului și *să stimuleze ameliorarea lui. Acest proces se prezintă ca o comunicare continuă între elevi — program — profesori.*

În concluzie, *evaluarea rezultatelor școlare*, cu funcție diagnostică asupra procesului consumat și prognostică cu privire la etapele care urmează, *nu se poate realiza decît supunînd măsurării și aprecierii fiecare dintre componentele actului pedagogic.* Dată fiind această relație, cu caracter de legitate, demersul nostru de examinare a problemelor pe care le comportă evaluarea rezultatelor școlare va urma această schemă.

Revenind la evaluarea condițiilor activității de învățare, în conceperea acestei acțiuni pornim de la teza potrivit căreia învățarea este un comportament însușit prin acțiunea mediului în general, a celui școlar în special, a mijloacelor folosite în sistemul de instruire. Subiectul integrat în procesul de instruire se află în interacțiune cu cel care conduce acest proces, cu diversele condiții ale actului. Prin urmare, două grupe de probleme pot fi considerate că acoperă aria „condițiilor" desfășurării actului pedagogic :

- *caracteristicile subiectului* care învață, trăsăturile individuale, acumulările realizate pînă în momentul intrării în proces, capacitățile de care dispune (atitudini, motivații, interese), modul în care se integrează în activitatea de învățare ;
- *conceperea programului de instrucție și educație, condițiile de participare a subiectului la program* ; unele din aceste condiții se referă la aspecte interne ale sistemului de instruire, în timp ce altele privesc relații care decurg din integrarea școlii în mediul ambiant.

2. ELEVUL — OBIECT AL ACTULUI DE EVALUARE

Evaluarea completă a actului pedagogic din punctul de vedere al performanţelor elevilor implică nu numai măsurarea rezultatelor obţinute de aceştia, deci a efectelor educaţiei asupra dezvoltării lor, ci şi *cunoaşterea elevilor ca subiecţi activi* (fig. 12), factori ai propriei lor formări. Distingem, din acest punct de vedere, două aspecte corelate ale obiectivelor actului de evaluare: pe de o parte, condiţiile activităţii şcolare, iar pe de altă parte, trăsăturile de personalitate ale subiecţilor ca sinteză a unor însuşiri naturale şi a efectelor acţiunii educaţionale. Acestea din urmă sînt în aceeaşi măsură *condiţii* (premise) şi *rezultat* al actului pedagogic.

Problemele referitoare la diagnosticul caracteristicilor elevului ca obiect al acţiunii de instruire şi educare şi ca subiect al activităţii de învăţare constituie domeniul studiilor de psihodiagnoză. Unele din trăsăturile subiectului, de care depind rezultatele şcolare, se impun însă a fi examinate pentru o analiză completă a factorilor determinanţi ai randamentului şcolar. Dealtfel, evaluarea elevului, a însuşirilor lui, a constituit şi continuă să fie unul din domeniile preferate ale evaluării randamentului învăţămîntului. Uneori, se atribuie un rol atît de mare factorului „elev" în explicarea nivelului rezultatelor obţinute încît este neglijată contribuţia şi valoarea celorlalte condiţii. Dincolo de exagerările comise, se poate afirma că, dacă ignorarea trăsăturilor subiecţilor în desfăşurarea procesului de instruire şi în evaluarea rezultatelor lipseşte actul decizional de informaţii utile, supraestimarea rolului acestora poate conduce la concluzii eronate. Atît una cît şi cealaltă din alternative demonstrează *necesitatea evaluării realiste, cît mai obiective posibil, a rolului factorului amintit în atingerea obiectivelor educaţionale stabilite.*

Ceea ce impune cu necesitate luarea în considerare a trăsăturilor elevilor este *variabilitatea naturii umane.* Subiecţii procesului de educaţie se caracterizează, între altele, prin variabilitate. La toate fiinţele, diferenţele individuale sînt reale. Variabilitatea este universală, iar gradul de variabilitate creşte pe măsură ce ne raportăm la trepte superioare de organizare biologică. În consecinţă, omul posedă cel mai mare număr de caracte-

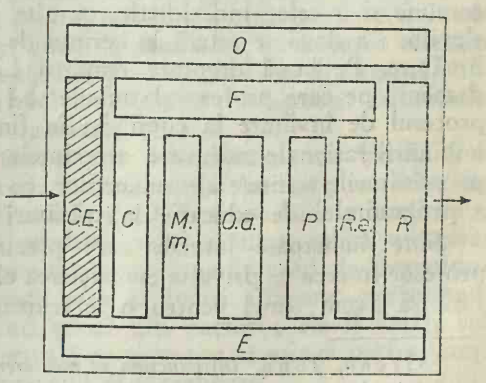


Fig. 12

ristici identificabile şi cea mai intensă gamă de diferenţieri în cadrul caracteristicilor specifice [1]. Aceste diferenţe sînt calitative şi cantitative. Descrierea acestora este menită să arate de ce gen sînt ele, iar măsurarea şi cuantificarea lor indică de ce grad sînt.

De asemenea, variabilele observate sau cuantificate ca proprietăţi sub care subiecţii diferă între ei, sînt simple sau complexe. Unele din ele prezintă o anumită constanţă, ceea ce permite gruparea subiecţilor în categorii, precum şi clasarea lor.

Încă o idee de o deosebită valoare principială şi practică este aceea că şi în acest domeniu, în cele mai multe cazuri, variabilele se grupează în jurul unei medii sau tendinţe centrale conform curbei normale de distribuţie. Tocmai pe o asemenea constatare se întemeiază strategia determinării oricărui program de instruire în raport cu trăsăturile comune, dominante, ale unei populaţii.

Existenţa unor trăsături individuale la elevi reprezintă o puternică motivaţie a necesităţii evaluării cît mai obiective a potenţialului biopsihic al fiecărui elev în activitatea de formare a acestuia. În acest sens, *un proces de educaţie organizat* şi *dirijat raţional trebuie conceput atît pe temeiul trăsăturilor comune*, caracteristice, ale elevilor aflaţi pe o anumită treaptă de dezvoltare ontogenică şi de şcolarizare, *cît şi prin luarea în considerare a deosebirilor dintre ei, a particularităţilor individuale*. Dacă ideea luării în considerare a trăsăturilor individuale drept unica esenţă a individului ar duce la abandonarea instrucţiei şi educaţiei realizate cu colectivităţi şi la dorinţa irealizabilă a unui învăţămînt individual, ignorarea particularităţilor subiecţilor nu ar avea alt rezultat decît realizarea unui învăţămînt uniform şi uniformizant, rigid, incapabil să valorifice pe deplin potenţialul fiecărui subiect. Cîteva concluzii se desprind din aceasta : prima subliniază necesitatea cunoaşterii trăsăturilor comune şi a celor individuale, cu alte cuvinte a evaluării biopsihice a elevilor ; a doua se referă la cerinţa de a stăpîni legităţile activităţii de învăţare. Pe bună dreptate remarcă Lindeman că „dacă există vreun domeniu pe care profesorul trebuie să-l cunoască foarte bine, acela este procesul de învăţare la copii" [2] ; în fine, a treia constă în necesitatea îmbinării raţionale, adecvate, a cerinţelor unui învăţămînt colectiv, bazat pe trăsăturile comune ale subiecţilor, cu aceea a adaptării, pe cît posibil, a programului de educaţie la trăsături specifice unor grupe de elevi.

Sînt numeroase laturile care prezintă un interes deosebit pentru profesor în ceea ce priveşte cunoaşterea elevului. În multitudinea acestora, fără să avem temei pentru o ierarhizare a lor, putem distinge cîteva

[1] Green, John, *Introduction to measurement and evaluation*, New York, 1970.
[2] Lindeman, Richard, *Lucrarea citată*.

grupe cu valoare de *indicatori ai actului de evaluare a caracteristicilor elevilor* de care depinde nivelul rezultatelor activității :

- capacitatea intelectuală, exprimată în nivelul general de dezvoltare a proceselor intelectuale : gîndirea, memoria, limbajul, atenția, imaginația ;
- dezvoltarea fizică (starea sănătății, capacitatea de efort etc.) ;
- nivelul de pregătire, rezultat al perioadei anterioare.

În timp ce cunoașterea nivelului dezvoltării biopsihice constituie un domeniu strîns legat de psihodiagnostic, evaluarea nivelului de cunoștințe asimilate în perioada anterioară aparține docimologiei ;

- trăsături de personalitate cu rol deosebit în activitatea de învățare : caracteriale, volitionale, afective (motivații, atitudini, interese, obișnuințe etc.), capacități (de muncă perseverentă, de activitate independentă, de autocontrol și autoapreciere ș.a.).

2.1. CAPACITATEA INTELECTUALĂ

Nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor reprezintă una din condițiile cu influență sensibilă și specifică asupra randamentului școlar. Multă vreme pedagogia a considerat nivelul intelectual ca fiind factorul hotărîtor sau chiar unicul factor care condiționează rezultatele școlare. În cele mai multe cazuri, se vorbește de o aptitudine generală (inteligența), precum și de mai multe aptitudini speciale care condiționează obținerea unor performanțe înalte în diverse domenii.

Psihopedagogia modernă a adus date noi care au schimbat această optică. Una din achizițiile acesteia constă în demonstrarea faptului că inteligența, aptitudinile, nu sînt un „lucru în sine", înnăscut și nu determină ele singure rezultatele școlare. Pe de altă parte, conceptul de „capacitate de învățare" de care depind rezultatele obținute în activitatea școlară, vine să „limiteze" contribuția aptitudinilor în această direcție. Cercetările au demonstrat (Mencinskaia) că alături de inteligență, alți factori influențează puternic nivelul rezultatelor : interesele, atitudinile, capacitatea de efort, spiritul de organizare ș.a.

În acest fel, între nivelul intelectual și activitatea de învățare se stabilește o relație complexă. Specificitatea acestei relații se poate exprima prin următoarele propoziții : un anumit grad de dezvoltare a inteligenței este condiție necesară obținerii randamentului scontat, adică atingerea obiectivelor activității școlare presupune un anumit grad de dezvoltare intelectuală ; inteligența nu asigură prin ea însăși atingerea performanțelor așteptate, aceasta depinzînd și de alți factori ; elevii aflați sub nivelul cerut de dezvoltare intelectuală cu greu pot să atingă performanța cerută, iar uneori le este chiar imposibil să o realizeze.

Ca și în cazul altor trăsături sau procese complexe, pentru măsurarea și evaluarea nivelului intelectual este necesară relevarea elementelor sale structurale. Or, în această privință, nu s-a ajuns la un consens. Se pare, totuși, că cu toate deosebirile dintre teoriile care explică natura inteligenței, se exprimă un punct de vedere apropiat în definirea acesteia, inteligența fiind capacitatea de a învăța, de a rezolva probleme, de a se adapta la mediu.

Astfel, una din teoriile dominante în psihologia inteligenței este aceea care consideră inteligența ca fiind *capacitatea de a verbaliza abstracțiuni.* (Terman). Această orientare a condus la elaborarea testelor de inteligență în care conceptele verbale sînt predominante. Ele oferă informații cu privire la nivelul intelectual al subiecților, dat fiind rolul mare pe care îl au capacitatea de „verbalizare" și „vocabularul" subiectului pentru asimilarea cunoștințelor, precum și capacitatea de a citi, strîns legată de cea verbală.

Dezvoltarea analizei factoriale și aplicarea acesteia la explicarea inteligenței a permis relevarea unor elemente ale acesteia. Astfel, potrivit *teoriei lui Spearman asupra factorilor S și G,* inteligența este privită ca un fenomen complex care include o capacitate generală *(G)* și mai multe aptitudini speciale *(S)* corelate cu factorul general. De aici, testele de măsurare a inteligenței sînt concepute ca teste care vizează diverse aptitudini sau factori specifici.

Destul de asemănătoare cu precedenta este și *teoria factorilor primari* (Thurstone, Guilford) asupra inteligenței. În concordanță cu aceasta, numeroase teste își propun să măsoare gradul de dezvoltare a unor capacități cum sînt : raționamentul, fluența verbală, judecata spațială, creativitatea ș.a.

Teoriile asupra inteligenței generează o anumită optică în elaborarea testelor de inteligență. În același timp, însă, lipsa de consens în definirea conceptului de inteligență acționează ca o dificultate serioasă în evaluarea ei. La aceasta se adaugă concepția eronată, dar dominantă odinioară, potrivit căreia inteligența este dată genetic și neschimbătoare. În lumina acestei teze, unii autori — neputînd nega transformabilitatea inteligenței — au introdus conceptele de *capacitate* și *abilitate.* Prima ar fi dată de moștenirea genetică, iar a doua este dobîndită sub influența unor factori în rîndul cărora educația are un rol hotărîtor. Ca urmare, ceea ce trebuie și poate fi măsurat sînt abilitățile și nu capacitățile. Între acestea nu este o concordanță obligatorie, în sensul că sînt cazuri în care capacități înnăscute ridicate nu sînt însoțite de abilități de același nivel, datorită condițiilor nefavorabile de dezvoltare, și invers.

Depășind distincția dintre cele două fenomene, *psihologia modernă afirmă caracterul dinamic, modificabil, al nivelului intelectual.* Teza este de cea mai mare însemnătate pentru validarea probelor de măsurare și pentru valorificarea informațiilor furnizate. Ea dezvăluie caracterul neștiințific al interpretărilor tendențioase ale rezultatelor testelor care, deși în cea mai mare parte măsoară învățarea și dezvoltarea subiectului, pretindeau că ar exista o „dotare nativă slabă a categoriilor de copii proveniți din medii defavorizate și dotarea puternică a celor proveniți din păturile conducătoare".

Tehnicile folosite în prezent pentru măsurarea nivelului intelectual sînt rezultatul unei evoluții relativ îndelungate.

Astfel, la începutul veacului, odată cu extinderea instruirii primare, o constatare reține atenția psihologilor și anume incapacitatea unor copii de a beneficia de acest învățămînt, datorită fie handicapului cultural generat de mediul socio-cultural de proveniență, fie unei dezvoltări intelectuale lente. Astfel a apărut noțiunea de debilitate mintală și preocuparea de a măsura nivelul dezvoltării inteligenței la copii. Primele tentative fecunde aparțin *Societății pentru studiul psihologiei copilului*, înființată în 1899, sub impulsul lui Buisson F. și al cărei președinte avea să devină, în 1902, Alfred Binet. Acesta efectuează investigații ample în rîndul copiilor din suburbiile Parisului, cu scopul de a stabili „vîrsta mintală" a acestora. Pe baza acestor investigații, Binet și Simon au demonstrat pentru prima dată posibilitatea de a măsura inteligența și au elaborat în 1905 o scară metrică, revăzută cîțiva ani mai tîrziu. După cum remarcă Zazzo „această descoperire este tot atît de uimitoare ca și o debarcare pe lună ; mai mult, este scandaloasă, unii considerînd-o un sacrilegiu" [1].

Scara metrică a inteligenței a fost concepută dintr-o nevoie practică și este impresionantă prin simplitatea ei. Pînă atunci, psihometria se limita să măsoare fenomene fragmentare (timpul de reacție, raporturile dintre pragurile percepției și intensitatea stimulilor ș.a.). Binet a rezolvat pentru prima dată problema măsurării unei realități complexe, luînd ca măsură vîrsta de dezvoltare. De exemplu, un copil de șase ani prezintă inteligența unui copil de șapte ani. Cum ? Prin compararea subiectului cu ceilalți ; cu ajutorul testului se ajunge la considerarea mediilor de dezvoltare la copii de vîrste diferite. Deci, măsurarea intelectului se operează prin măsurarea timpului. Dar simpla diferență între vîrsta mentală și vîrsta reală nu este suficientă pentru a caracteriza întîrzierea. Binet a subliniat că aceeași întîrziere nu are aceeași semnificație la toate vîrstele, fiind mai mare pe primele trepte ale creșterii. De aceea, pentru a stabili diagnosticul unui copil normal trebuie să se țină seama de două elemente : vîrsta reală și nivelul intelectual, adică împărțirea vîrstei mentale prin vîrsta reală. Raportul arată că coeficientul intelectual este, în ultimă analiză, un coeficient de vîrstă. Vîrsta mentală este o performanță, iar vîrsta reală, o altă performanță. Deci Q.I. este „raportul dintre două performanțe." [2]

---

[1] Zazzo, René, *Peut-on mesurer l'Intelligence ?*, în „L'Educaiton", nr. 227/1974.

[2] Binet dezvoltă și o teorie a inteligenței. Inteligența este — în concepția lui — acțiunea care comportă 4 etape : înțelegerea (naturii și datelor problemei) ; 2) invenția (propunerea uneia sau a mai multor soluții) ; 3) direcția de urmat (păstrată de-a lungul tatonărilor) ; 4) cenzura (analiza critică a demersurilor și rezultatelor probabile sau reale).

Testul de măsurare a inteligenței avea să cunoască completări esențiale. Una din variantele mai răspîndite este cunoscuta scară *Stanford-Binet*, întocmită în 1937, revizuită și actualizată în 1960. Acest instrument măsoară inteligența subiecților de la 2 pînă la 18 ani. La nivelurile mici, probele includ sarcini verbale — folosirea vocabularului simplu și combinații de cuvinte, iar la niveluri mai mari sînt prezente și sarcini care fac apel la raționament, ingeniozitate, capacitatea de recunoaștere. Deși testul cuprinde mai multe niveluri de testare (pentru fiecare nivel de vîrstă conține 6 teste), totuși, făcînd apel excesiv la sarcini verbale, îl face nepotrivit pentru copiii care din diferite motive au dificultăți verbale.

O altă variantă este *scara Wechsler*, în ultimă variantă revăzută în 1955 (*WAIS — The Wechsler Adult Inteligence Scale*), pentru măsurarea inteligenței la vîrsta adultă. Este întemeiată pe concepția potrivit căreia inteligența continuă să se dezvolte după ce s-a încheiat creșterea fizică, atingînd punctul maxim în jurul vîrstei de 30 de ani. Mai tîrziu a fost elaborată și o scară de inteligență pentru perioada de la 5 la 15 ani. Testul conține sarcini verbale și sarcini de fapte, astfel că măsoară atît abilități verbale cît și nonverbale.

Asemenea instrumente sînt concepute pentru a fi aplicate individual, folosirea lor pentru grup fiind dificilă. Prin urmare, pentru administrarea lor la mai mulți subiecți este nevoie de foarte mult timp, socotind cîte o oră pentru o persoană. Determinat de acest inconvenient, au fost concepute și *teste de grup*. Pentru a putea fi administrate mai multor persoane concomitent, aceste teste sînt însoțite de explicații pentru subiecți, iar evaluarea rezultatelor este simplificată și permite folosirea unor mijloace auxiliare — tabele cu răspunsuri corecte, chei ale răspunsurilor.

Pe lîngă faptul că sînt supuse mai multor erori, întrucît se poate întîmpla ca unii subiecți să nu înțeleagă bine explicațiile, aceste teste prezintă și dezavantajul că evaluatorul nu are un contact direct cu subiectul testat. Din această cauză, datele obținute nu pot fi completate sau confruntate cu observațiile făcute. De asemenea, elevii care în momentul testării sînt într-o stare neobișnuită din motive de oboseală, îmbolnăvire, indispoziție emoțională etc., precum și cei care întîmpină greutăți la lectură, pot să obțină rezultate sub nivelul capacității lor.

Asemenea teste sînt *testul de apreciere rapidă a aptitudinilor mintale — Otis, scara Kühlmann-Anderson (1927)* conceput pentru perioada de la 4 ani pînă la vîrsta adultă. De asemenea, unul din cele mai răspîndite este testul California, al maturității mentale, revizuit în 1973, care măsoară 4 factori de inteligență : gîndirea logică, gîndirea numerică, posibilitățile verbale, memorarea.

Pe lîngă testele ce stabilesc abilitatea intelectuală, există instrumente specializate care măsoară aptitudinile specifice şi trăsăturile speciale ale inteligenţei (mobilitatea mentală, creativitatea, raţionamentul ş.a.), precum şi teste de aptitudini şcolare, îndeosebi pentru admiterea în trepte de învăţămînt selective.

Întreaga experienţă în domeniul testării aptitudinilor intelectuale şi al evaluării performanţelor elevilor arată că *rezultatele testelor devin mai concludente în măsura în care sînt confirmate de rezultatele şcolare.* În acest sens, folosirea metodei corelaţiilor, adică a punerii în relaţie a rezultatelor la testele de inteligenţă şi a celor obţinute în activitatea şcolară, reprezintă o modalitate care face ca această măsurare să fie demnă de încredere. Totuşi, după cum remarcă Garfield, deşi rezultatele testelor de inteligenţă se corelează pozitiv cu rezultatele şcolare, „relaţia nu este perfectă ; este mai aproape de 0,5 sau 0,6 decît de 1,0". Deci, deşi corelaţia nu este perfectă, ea este pozitivă şi foarte sigură. Dacă persoana obţine rezultate bune la test şi dă un randament scăzut, această discrepanţă merită o investigare suplimentară." [1]

Faptul este pe deplin explicabil. După cum am mai arătat, randamentul şcolar este o rezultantă nu numai a capacităţii intelectuale a subiectului, ci şi a altor factori : motivaţia, capacitatea de efort, calitatea procesului de instrucţie ş.a.

În ceea ce priveşte *nivelul de cunoştinţe al elevilor la începutul unui program de instruire*, acesta reprezintă o condiţie evidentă pentru desfăşurarea normală a procesului de instruire. Pe orice treaptă de şcolarizare, aplicarea unui program de instruire presupune o anumită pregătire anterioară a elevilor, fără de care aceştia nu pot aborda cu şanse de reuşită programul. R. Gagné situează acest fapt printre condiţiile de bază ale învăţării. „Însuşirea de cunoştinţe — arată el — este un proces în cadrul căruia fiecare nouă capacitate se construieşte pe o fundaţie asigurată de capacităţile anterior învăţate." Şi mai departe... „Un elev este pregătit să înveţe ceva nou în momentul în care stăpîneşte condiţiile prealabile, cu alte cuvinte în momentul în care şi-a însuşit, prin învăţarea anterioară, capacităţile necesare pasului următor". [2]

Măsurarea şi aprecierea condiţiilor activităţii de învăţare, sub acest aspect, relevă funcţia predictivă a actului de evaluare. Promovarea elevului în anul de studii următor, trecerea dintr-un ciclu de învăţămînt în altul sînt decizii prin care este confirmată „aptitudinea" elevului de a continua programul de pregătire, în primul rînd faptul că el posedă

---

[1] Garfield Sol, *Inteligenţa şi testarea inteligenţei*, în *Psihologia procesului educaţional* (Joel R. Davitz şi Samuel Ball) (traducere), E.D.P., 1978, p. 539.

[2] Gagné R., *Lucrarea citată*, p. 30.

capacităţile necesare pentru aceasta. O astfel de „confirmare" poate fi veridică şi suficientă pentru cele mai multe cazuri. Sînt, însă, momente ale procesului de instruire şi situaţii în care numeroase circumstanţe fac ca informaţia dobîndită prin actul „promovării" elevului să nu fie suficientă. De exemplu :

— la începutul şcolarităţii, unii copii au frecventat grădiniţa, beneficiind de activitatea de propedeutică şcolară realizată de acestea, în timp ce alţii nu au primit o asemenea pregătire ; unii provin dintr-un mediu familial stimulativ, cu un nivel cultural mai ridicat, alţii vin din medii familiale care nu au favorizat dezvoltarea lor culturală ;

— la începutul anului şcolar, diferenţele de pregătire dintre elevi sînt mai mari decît cele înregistrate la încheierea anului precedent. Situaţia are multe cauze : temeinicia asimilării cunoştinţelor permite păstrarea lor, în timp ce asimilarea superficială de către alţii favorizează uitarea după timp scurt ; particularităţile individuale ale memoriei ; unii elevi continuă în timpul vacanţei de vară, în forme şi în ritmuri specifice, activitatea de învăţare, în timp ce alţii întrerup preocupările de această natură ş.a. ;

— nivelul general de pregătire al unor elevi poate fi mai scăzut decît cel scontat datorită unei activităţi nesatisfăcătoare în anul precedent (clasa a lucrat cu un alt profesor) ;

— la trecerea într-un nou ciclu de învăţămînt, faţă de aceleaşi aprecieri exprimate în mediile de promovare, se înregistrează diferenţe — uneori sensibile — între elevii proveniţi din şcoli diferite, datorită exigenţei variabile manifestate de diverşi profesori. Asemenea situaţii sînt frecvente la trecerea din învăţămîntul primar în învăţămîntul gimnazial sau din acesta în învăţămîntul liceal.

Situaţii ca cele înfăţişate demonstrează necesitatea şi utilitatea cunoaşterii nivelului de pregătire a elevilor la începutul unui program de instruire. În acest scop, sînt aplicate *probe de verificare* (probe de inventariere) la începutul unor etape de muncă (an şcolar, trimestru). Cu ajutorul lor sînt depistaţi elevii care au lacune în cunoştinţe în vederea adoptării măsurilor corespunzătoare pentru sprijinirea lor, precum şi elevii capabili să îndeplinească sarcini suplimentare. Aceste probe sînt menite să sesizeze şi însuşiri ale elevilor pentru a le folosi şi dezvolta.

Din punctul de vedere al măsurării rezultatelor şcolare, probele de la începutul etapelor de muncă îndeplinesc şi funcţia de cunoaştere a nivelului clasei, permiţînd compararea rezultatelor după o perioadă de instruire şi cunoaşterea progreselor realizate de elevi.

Legătura strînsă dintre activitatea psihică şi suportul ei biologic, dintre starea sănătăţii organismului, condiţia fizică, pe de o parte, şi activitatea intelectuală, pe de altă parte, este un fapt pe deplin demonstrat ştiinţific şi prin experienţa de viaţă. Însuşi dictonul „mens sana in corpore sano" atestă această realitate şi, totodată, cunoaşterea ei încă de foarte mult timp. În pofida acestei stringente realităţi, nu sînt rare situaţiile cînd în acţiunile de apreciere a randamentului şcolar al elevilor, factorul biologic, condiţia fizică, starea sănătăţii, capacitatea de efort etc. nu sînt luate în considerare.

De multe ori se porneşte de la premisa că, în condiţiile în care un elev nu este bolnav, sau nu prezintă o deficienţă fizică, senzorială ori intelectuală, el este apt — fără a avea nevoie de un tratament special — de integrare cu şanse de reuşită într-un program de instruire. Ipoteza este în parte adevărată în sensul că subiecţii în cauză pot satisface cerinţele minime ale programului. Dar valabilitatea ei nu se mai confirmă atunci cînd raportăm rezultatele obţinute de aceşti elevi la nivelurile pe care ei le-ar putea atinge datorită capacităţilor lor intelectuale. Cu alte cuvinte, sănătatea, capacitatea de muncă, energia sînt premise pentru un efort intelectual susţinut, iar elevii care au un tonus de activitate scăzut întîmpină, din această cauză, serioase dificultăţi în realizarea sarcinilor intelectuale. Aceste însuşiri fizice sînt esenţiale pentru dezvoltarea intelectuală a copilului, unele fiind strîns legate de însuşirea mijloacelor fundamentale de comunicare umană — limbajul, lectura, scrierea, mijloacele de exprimare artistică, prin mişcare etc. Odată cu aceasta, comportamentele psihomotorii sînt puternic implicate în activităţi de învăţare cu un conţinut şi orientare specifice, cum sînt instruirea tehnică, artistică, sportivă sau cea adaptată subiecţilor care prezintă unele deficienţe. În acelaşi timp, aceste comportamente constituie însuşiri ale persoanei care creează premisele independenţei şi siguranţei în acţiune, încrederii în sine.

Rolul acestor componente sporeşte în condiţiile societăţii moderne, odată cu cerinţa de instruire continuă, cu necesitatea folosirii raţionale, utile şi plăcute a timpului liber în folosul dezvoltării complete a personalităţii umane. Încă o dată se relevă legătura strînsă, intimă, dintre componentele cognitive şi psihomotorii ale învăţării, în cadrul cărora ignorarea celei din urmă — ca a oricărei alte componente — poate avea repercusiuni asupra rezultatelor învăţării.

Privind perioada de şcolaritate, dezvoltarea fizică interesează atît activităţile şcolare propriu-zise cît şi, aproape în egală măsură, pe cele extraşcolare. De asemenea, trebuie subliniat că dezvoltarea fizică, exprimată în comportamente adecvate, este proprie tuturor treptelor de

vîrstă. Deşi unele din acestea sînt dominante la vîrsta şcolară mică — în învăţămîntul primar, adică atunci cînd se însuşesc abilităţi importante şi cu funcţie instrumentală — totuşi, în ansamblu, ele joacă un rol mare şi pe treptele următoare de învăţămînt.

Atitudinea în favoarea luării în considerare a dezvoltării fizice a subiecţilor în procesul de instruire şi educare şi-a dobîndit confirmarea pregnantă prin *includerea parametrilor referitori la starea de sănătate şi la însuşirile fizice în rîndul obiectivelor pedagogice*. Cele mai multe din taxonomiile elaborate includ, alături de domeniile cognitiv şi afectiv, domeniul dezvoltării fizice, îndeosebi sub aspectul psihomotricităţii. În acest fel, dezvoltarea fizică armonioasă devine atît *condiţie* a activităţii de învăţare, cît şi *scop* şi *rezultat* al acesteia. În ambele ipostaze, ea constituie obiect al actului de evaluare a randamentului şcolar.

Încercări în direcţia realizării unei taxonomii pentru acest domeniu găsim în sistemul lui Guilford. Mai recentă şi mai dezvoltată este taxonomia lui Harow J. A., prezentată în lucrarea *A Taxonomy of the Psyhomotor Domain*, New York, 1972. Clasificarea propusă porneşte de la distingerea a trei categorii de mişcări de bază :

— translaţia (toate părţile corpului în mişcare se deplasează cu aceeaşi viteză, în aceeaşi direcţie) ;

— rotaţia (corpul se mişcă în cercuri concentrice în jurul unei axe) ;

— oscilaţia (corpul balansează înainte, înapoi, între unele limite fixe).

Prin sintetizarea şi sistematizarea numeroaselor aspecte ale dezvoltării fizice a omului se pot contura cîteva *grupe de trăsături care devin indicatori ai actului de evaluare a condiţiei fizice a subiecţilor :*

- starea sănătăţii, cu referire la dezvoltarea generală, rezistenţa organismului la îmbolnăviri, funcţiunea normală a proceselor naturale ;
- dezvoltarea fizică armonioasă ;
- dezvoltarea psihomotrică, ale cărei aspecte mai importante sînt : mobilitatea, viteza, forţa musculară ş.a.

a) *Starea sănătăţii* constituie obiect al preocupărilor, în primul rînd, din partea familiei şi a medicului. Cu toate acestea, pedagogul poate sesiza în comportamentul elevului eventuale deficienţe, tulburări care-l împiedică să participe în condiţii normale la desfăşurarea procesului de instruire : stare de anemie, somnolenţă, oboseală, starea unor analizatori ş.a.m.d. Sesizarea observaţiilor sale oferă posibilitatea unor intervenţii binevenite din partea familiei sau a medicului.

Printre modalităţile principale de verificare a stării de sănătate pot fi menţionate :

Examenul medical periodic. Experienţa arată că este utilă examinarea medicală amănunţită a tuturor elevilor la intrarea în şcoală, la trecerea din învăţămîntul primar în cel gimnazial şi la intrarea în învăţămîntul

liceal. Aceste momente coincid nu numai cu trecerea dintr-un ciclu de învăţământ în altul, ceea ce pune probleme de orientare şcolară, ci şi cu unele schimbări ce se produc în plan anatomo-fiziologic prin trecerea de la perioada copilăriei la preadolescenţă şi de la aceasta la adolescenţă.

Se înţelege că în cazul apariţiei unor tulburări sau al existenţei unor deficienţe fizice, senzoriale, precum şi în cazul copiilor care au suferit boli grave ori au un randament şcolar scăzut, examenul medical are o frecvenţă mai mare fiind efectuat la intervale mai mici de timp.

Scopul unor asemenea examene este :

— de a verifica starea de sănătate şi luarea măsurilor ce se impun pentru prevenirea îmbolnăvirilor sau apariţiei unor deficienţe ;

— de a depista din timp unele maladii şi tulburări de dezvoltare somato-psihică în vederea aplicării tratamentului medical de recuperare ;

— de a acorda avizul medical în vederea orientării şcolare şi profesionale a elevilor.

În învăţământul nostru, examenul medical al tuturor elevilor se efectuează : * la vîrsta de 5 ani, pentru depistarea bolilor şi deficienţelor în vederea corectării lor ; la vîrsta de 6 sau 7 ani, înainte de intrarea în şcoală, în vederea acordării avizului de a începe şcoala sau, eventual, pentru a se preciza necesitatea înscrierii într-o şcoală pentru copii cu deficienţe, ori amînarea cu un an a începerii şcolii ; în clasa V ; în clasa VIII, în vederea acordării avizului de a urma un liceu de un anumit profil ; în anul al II-lea de liceu, în vederea acordării avizului de a urma treapta II de liceu de un anumit profil sau o anumită şcoală profesională.

Aplicarea unor teste de instruire igienico-sanitară în scopul verificării cunoştinţelor, atitudinilor şi deprinderilor elevilor în domeniul igienei, al îngrijirii organismului, al respectării normelor care asigură sănătatea individului (alimentaţie, odihnă, mişcare, curăţenie etc.). Evaluarea acestor elemente porneşte de la constatarea că starea sănătăţii este un rezultat al acţiunii conjugate a înzestrării naturale, a mediului ambiant şi a instruirii igienico-sanitare exprimate în cunoaşterea normelor care apără şi întăresc sănătatea, în atitudinile, precum şi în deprinderile formate ca rezultat al îmbinării cunoştinţelor şi atitudinilor.

Cartea de sănătate (fişa de consultaţie) este un instrument de evidenţă a evoluţiei stării de sănătate a fiecărui copil (elev). Ea oferă informaţii utile pentru explicarea unor stări nedorite şi mai ales pentru adoptarea măsurilor adecvate. Este consemnată anamneza, menţionîndu-se : situaţia familială, boli în familie (mai ales ereditare), boli ale copilăriei, alimentaţia în primul an de viaţă, vaccinările, maladii şi accidente

---

* Potrivit *Normelor tehnice privind efectuarea examenului medical de bilanţ al stării de sănătate a preşcolarilor şi şcolarilor*, emise de Ministerul Sănătăţii.

semnificative pentru starea de sănătate, dificultăți senzoriale sau de limbaj, dezvoltarea mintală ș.a. De asemenea, sînt înregistrate datele rezultate din efectuarea somatometriei și a examenului clinic general.

Cartea de sănătate este instrument de organizare a informațiilor referitoare la evoluția stării de sănătate a elevului.

b) *Dezvoltarea fizică* reprezintă un indicator concludent pentru capacitatea de lucru a elevului și pentru randamentul său. Determinarea ei presupune două examene principale :

— *Examenul somatoscopic*, în vederea obținerii unor date generale asupra dezvoltării corporale a elevului, referitoare la : starea tegumentelor și mucoaselor, dezvoltarea musculaturii, a oaselor și articulațiilor, dezvoltarea caracterelor sexuale secundare etc. De mare importanță este atitudinea corpului (postura ortostatică), dat fiind faptul că prevenirea sau corectarea devierilor de la normal implică adoptarea unor măsuri care privesc nu numai regimul de educație fizică, ci grija tuturor cadrelor didactice.

Postura normală se caracterizează prin echilibrarea coloanei vertebrale, torace proeminent, umeri și omoplați dispuși simetric, abdomenul plat.

Abaterile cele mai frecvente, determinate de cele mai multe ori de atitudini vicioase, cum sînt scoliozele, cifozele sau lordozele pot fi corectate prin atenția acordată față de atitudinea elevilor în diferite ipostaze (în bancă, în repaos, la lucru în atelier etc.) precum și prin mișcări și exerciții fizice adecvate.

— *Examenul somatometric* (măsurători antropometrice) utilizînd drept criterii mai importante : înălțimea corpului, greutatea, perimetrul toracic, acuitatea vizuală și auditivă ș.a. Pentru aprecierea unei dezvoltări normale sînt utilizate tabele de reper. Întrucît dezvoltarea variază pentru fiecare persoană în funcție de conformația sa corporală specifică, tabelele de reper privind raportul dintre înălțime, greutate, perimetru toracic prevăd limite minime și maxime în cadrul cărora se situează dezvoltarea normală.

De o însemnătate covîrșitoare pentru adaptarea rodnică a elevilor la programul școlar este examinarea funcției auditive și examenul oftalmologic.

Examenul acuității auditive se poate realiza pe multe căi, cele mai multe fiind utilizabile și de către pedagog :

— vorbirea corectă a elevului este cel mai bun test că acesta aude bine ;
— vocea șoptită ;
— vocea conversațională ;
— metoda tic-tac-ului (așezarea ceasului la distanțe variabile de pavilionul urechii ;

— utilizarea aparaturii adecvate (audiometre).

Determinarea *acuității vizuale* se efectuează de la distanță sau de aproape și pentru fiecare ochi în parte. Pentru activitatea școlară prezintă mare interes și determinarea cîmpului vizual ; anomalii din acest punct de vedere creează dificultăți în lectură, scriere, alte activități școlare și îl face pe elev inapt pentru anumite formări profesionale.

Constatarea unor abateri de la normalitate în ceea ce privește acuitatea auditivă și vizuală impune un tratament adecvat în cadrul programului școlar. Atunci cînd aceste abateri sînt mai grave, devine necesară integrarea elevilor în școli sau clase care aplică programe speciale de pregătire, adaptate deficiențelor respective, îmbinate cu programul de recuperare a deficiențelor.

Alte aspecte importante ale condiției fizice generale sînt forța musculară, rezistența, viteza, agilitatea. Acestea depind de mărimea și coordonarea mușchilor și de capacitatea cardiovasculară. Obținerea unor coeficienți nesatisfăcători la măsurarea acestor componente ale condiției fizice, obligă la adoptarea unui program de exerciții și antrenament constant pentru atingerea parametrilor considerați acceptabili pe fiecare treaptă de vîrstă.

— *Dezvoltarea neuropsihică* reprezintă o latură esențială a examenului privind dezvoltarea fizică a subiectului, fiind direct implicată în activitatea școlară. În această privință, observarea comportamentului elevilor în diverse împrejurări poate indica prezența unor tulburări : reacțiile la diferite situații : de adaptare (rezistență, îndărătnicie, nepăsare, opoziție, docilitate etc.), atitudinea față de colegi și colectiv (sociabil, izolat, prietenos, egoist, conflictual), manifestări de inadaptare școlară etc.

De asemenea, *examenul limbajului* pentru depistarea unor eventuale tulburări cum sînt dislalia, alalia (tulburare de percepere sau exprimare a cuvintelor), precum și *examinarea motricității*, furnizează informații utile pentru desfășurarea multor activități didactice, unele din acestea cu funcție instrumentală — însușirea lecturii, deprinderea scrierii, dezvoltarea vorbirii — fără de care nu este posibilă realizarea sarcinilor instrucției.

2.3. TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE

Este un truism afirmația că într-un program de instruire, aceleași influențe exercitate asupra mai multor subiecți duc, totuși, la rezultate diferite. Originea acestor deosebiri rezidă, firește, în trăsăturile subiecților. Unele din acestea, referitoare la starea de sănătate, dezvoltarea fizică, nivelul cultural și intelectual au fost examinate. Tabloul con-

diţiilor care privesc pe subiect şi care influenţează rezultatele învăţării nu este încă complet. Un rol însemnat îl au şi trăsăturile de personalitate, de voinţă şi de caracter, interesele şi atitudinile elevilor. Mai mult decît celelalte aspecte privind activitatea elevului în procesul didactic, trăsăturile de personalitate reprezintă atît *condiţii* şi *premise ale acţiunii instructiv-educative*, cît şi *rezultate ale acesteia*. Funcţia lor în randamentul activităţii de învăţare îşi găseşte fundamentarea teoretică, ştiinţifică, în înţelegerea raportului dintre factorii externi şi cei interni, primii acţionînd şi influenţînd dezvoltarea prin intermediul resurselor interne, proprii fiecărui subiect.

Sînt foarte numeroase aspectele personalităţii omului de care depind rezultatele activităţii sale. Studiile întreprinse se deosebesc, între altele, prin modul de abordare a personalităţii, unele din acestea privind personalitatea în ansamblu, în timp ce altele au în vedere în primul rînd anumite trăsături de personalitate.

Prima orientare priveşte personalitatea în totalitate, ca un complex dinamic, adaptabil, care nu se dezvăluie în elemente dispersate. Personalitatea este deci flexibilă, posedînd însuşirea de a se schimba în cadrul mediului la care se adaptează şi faţă de care acţionează în mod continuu. Lăsăm cercetările psihologice, antropologice, sociologice să stabilească ce este veridic în această concepţie şi inconsistenţa ei. Din punctul de vedere al evaluării rolului personalităţii elevului în explicarea nivelului randamentului şcolar, acest mod de abordare nu duce la rezultate rodnice întrucît, în cel mai bun caz, se poate obţine numai o apreciere generală, nediferenţiată asupra personalităţii, cu o foarte slabă funcţie diagnostică.

Al doilea mod de abordare constă într-un *procedeu analitic* de cunoaştere a personalităţii. De fapt, acesta este modul curent, cotidian, de apreciere a altor persoane. De fiecare dată cînd se descrie o persoană, se fac referiri în primul rînd la trăsăturile cele mai evidente.

O problemă a cărei rezolvare este hotărîtoare pentru succesul procesului de cunoaştere a personalităţii o constituie *determinarea trăsăturilor care definesc personalitatea*. În rezolvarea acestei probleme, mai multe dificultăţi trebuie depăşite. Întîi, faptul că este departe să se ajungă la un consens asupra trăsăturilor considerate mai importante şi care ar urma să constituie obiectul evaluărilor. Diversitatea modurilor de abordare a personalităţii ca şi a mijloacelor de evaluare a acesteia este tocmai dovada faptului că nu dispunem, în prezent, de o concepţie unanim acceptată asupra acestui fenomen. În al doilea rînd, este greu de realizat o listă restrînsă şi în acelaşi timp cuprinzătoare de indicatori, astfel ca aceştia să poată fi testaţi deodată şi să nu necesite mai multe etape. În acelaşi timp, indicatorii stabiliţi pentru cunoaşterea personalităţii trebuie să vizeze cele mai variate aspecte ale acesteia.

S-au făcut multe încercări de identificare a acestor trăsături. Cattell a avut o contribuţie notabilă. Din aproximativ 5 500 de denumiri în limba engleză, prin gruparea şi eliminarea sinonimelor, el a stabilit 171 categorii. Din acestea a desprins o listă de 35 trăsături „de suprafaţă" care definesc comportamentul subiectului şi apoi una mai restrînsă cuprinzînd trăsături de bază.

Guilford realizează, de asemenea, o grupare a trăsăturilor de personalitate, concepînd chiar un test pentru depistarea şi evaluarea lor — testul Guilford-Zimmerman. El cuprinde 10 trăsături : activitatea generală, aspiraţii, sensibilitate, sociabilitate, stabilitate emoţională, obiectivitate, prietenie, meditaţie, relaţii personale şi masculinitate. Alţi autori definesc 5—6 trăsături.

O contribuţie însemnată în stabilirea trăsăturilor definitorii ale personalităţii, care îndeplinesc şi funcţia de criterii de apreciere a acestora o aduc *taxonomiile efectuate asupra domeniului afectiv*. Trebuie să remarcăm faptul că încercările în direcţia sistematizării obiectivelor afective sînt mai puţine decît cele referitoare la procesele cognitive, care au fost cel mai mult şi mai eficient explorate. Acest fapt explică în măsură însemnată şi progresele destul de lente înregistrate în direcţia perfecţionării acţiunii de evaluare a randamentului şcolar în plan afectiv.

Dintre taxonomiile elaborate referitoare la aceste aspecte ale personalităţii, menţionăm, modelul Bloom-Krathwol. Pornind de la acelaşi principiu al ordonării complexităţii crescînde, principiu aplicat în taxonomia obiectivelor cognitive, obiectivele se ierarhizează începînd de la comportamentul asociat unui mod concret pînă la dobîndirea conştiinţei sau a comportamentului potrivit unui sistem de valori complexe şi înalt integrate. Această ierarhizare cuprinde : perceperea — reacţia — apreciere — organizarea — şi caracterizarea potrivit unei valori sau unui complex de valori. Trebuie să facem menţiunea că este, totuşi, dificilă o ierarhizare riguroasă a comportamentului astfel încît să devină posibilă o evaluare satisfăcătoare a laturilor afective ale personalităţii elevilor. Cu toate că taxonomia pretinde că realizează o astfel de ierarhizare a obiectivelor, aceasta nu are decît o valoare orientativă. Ea reprezintă, totuşi, mai mult decît absenţa taxonomiei acestor obiective.

Un alt model de clasificare a obiectivelor de această natură este cel al lui Osterrieth (*Faire des adultes*, Bruxelles, 1964) care este conceput prin decelarea comportamentului necesar adultului pentru a se integra firesc în societatea contemporană. Potrivit acestui model, se poate spune că un individ îndeplineşte condiţia de adult dacă : — comportamentul său a devenit logic, coerent ; — a dobîndit o toleranţă sănătoasă faţă de modificare, contrazicere, eşec ; — şi-a cîştigat independenţa, autonomia intelectuală şi afectivă ; — este capabil de dăruire de sine, de a rămîne credincios angajamentelor şi sentimentelor sale.

Unele dificultăți întîmpinate în promovarea cercetărilor în aceste probleme trebuie avute în vedere. Printre acestea, pot fi menționate, de exemplu : imprecizia conceptelor proprii vieții afective (interese, atitudini etc.) mult mai mare decît în planul cognitiv ; afectele sînt mai puțin sesizabile decît activitățile cognitive și de aceea uneori nu pot fi măsurate riguros ; interdependența dintre procesele cognitive și situațiile afective, care nu permite o delimitare strictă între acestea ; nu dispunem decît de o vagă cunoaștere a căilor prin care se modelează și de puține mijloace de a detecta anumite stări afective la subiecți ; după cum remarcă Krathwohl, obiectivele afective sînt, de cele mai multe ori, de natură globală, privesc un grup de discipline și nu părți izolate, iar evaluarea lor se poate face numai pe termen lung. În legătură cu aceasta, Landsheere propune introducerea responsabilității colective a pedagogilor, suprapunînd-o celei individuale, iar evaluarea acestor obiective să fie efectuată asupra unor eșantioane de elevi aflați la punctele cheie ale școlarității, adică la intervale mai mari de timp în limitele cărora se pot forma și manifesta trăsăturile cultivate.

a. În contextul preocupărilor noastre, ne interesează îndeosebi acele trăsături, oricît de aproximativă ar fi ierarhizarea și gruparea lor în ansamblul însușirilor de personalitate, care influențează, mai mult decît celelalte, randamentul școlar al elevilor. În această perspectivă, considerăm util să ne referim la *motivații*. Fără îndoială că în multitudinea condițiilor și a factorilor care stimulează activitatea de învățare a elevilor și favorizează obținerea unor rezultate bune, dezvoltarea unui puternic suport *motivațional* față de această activitate are un rol primordial. Așa se și explică faptul că problemele psihopedagogice ale formării atitudinii pozitive a elevilor față de învățătură se află printre temele prioritare ale cercetărilor în acest domeniu.

Abordarea activității de instrucție și educație ca proces de predare-învățare pe de o parte și evaluarea rezultatelor pe de altă parte, ne conduce, în mod necesar, la examinarea rolului motivației în activitatea educațională, a interacțiunii acesteia cu alți factori. Este mult de cînd a fost recunoscută influența pe care o exercită acțiunea de verificare și apreciere a rezultatelor elevilor asupra activității de învățare. Numeroase studii au relevat funcția educativă a aprecierilor, condițiile în care un sistem de evaluare poate stimula, sau situații în care el frînează dezvoltarea unei motivații puternice față de învățătură.

În analiza problemelor privind cultivarea motivațiilor la elevi pornim de la *teza conform căreia motivațiile se formează în procesul de educație*. Practica școlară dovedește că factorii care contribuie la cultivarea motivațiilor diferă de la o vîrstă la alta sau acționează într-un mod variat ori exercită un rol diferit în raport cu treapta de învățămînt. Linia generală de evoluție marchează trecerea de la influența

factorilor externi, ca întăritori ai activității elevilor, spre creșterea rolului factorilor interni.

Pe primele trepte ale școlarității, adică la vîrsta la care încă nu sînt formate motivații lăuntrice față de învățătură, acțiunea „motivantă", stimulatoare a aprecierilor adulților (pedagogi, părinți), a notelor obținute, este evidentă și precumpănitoare. Experiența arată și constatările curente confirmă că, atunci cînd elevii conștientizează valoarea și semnificația fiecărei aprecieri, a notei acordate ca expresie a aprecierii, acestea îi sînt îndemn sau îl pot descuraja, în funcție de cum sînt folosite.

Tot așa unele cercetări demonstrează creșterea rolului motivației interne în definirea comportamentului școlar și în explicarea rezultatelor obținute de subiecți, pe măsură ce elevii ajung pe treptele de sus ale activității de instruire [1]. În același timp, însă, aceleași cercetări subliniază nu numai o diminuare a efectului educativ, stimulativ, al notelor, dar chiar influența nedorită a acestora în condițiile folosirii lor ca unic mijloc de susținere a activității elevilor. Se citează, bunăoară, situații în care, aplicîndu-se probe de cunoștințe în afara catalogului, rezultatele obținute la acestea au fost mai bune decît cele obținute prin probe la care elevii știau că vor primi note [2]. Mai mult decît atît, majoritatea elevilor care au obținut rezultate superioare la asemenea probe sînt tocmai cei care în mod obișnuit obțineau note relativ mici. Aceasta demonstrează influența descurajatoare pe care o are, cîteodată, actul de verificare și apreciere, cel puțin asupra unor elevi care își pierd ușor încrederea în capacitatea lor de a satisface cerințele școlii.

Chiar dacă aceste date nu sînt încă pe deplin edificatoare, două afirmații pot fi formulate și anume :

— *există o corelație ridicată, un raport foarte strîns, între modalitățile folosite pentru evaluarea progreselor școlare și motivația învățării.* În acest sens, motivația poate fi considerată una din trăsăturile care dimensionează personalitatea elevului, alături de temperament, „aptitudine și caracter" ca element ce „determină o serie de comportamente didactice sau extradidactice" [3] și, în consecință, constituie unul din factorii decisivi ai performanțelor școlare. Pe bună dreptate se vorbește de motivația „realizărilor" ca factor stimulator, de speranța succesului

---

[1] Vezi — Vrabie, D., *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, București, E.D.P., 1975.

[2] Luțescu Florica, *Preocupări docimologice în vederea cultivării unei motivații superioare a învățării*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1973.

[3] Neacșu Ion, *Motivație și învățare*, București, Editura didactică și pedagogică, 1978.

şcolar şi teama de insucces ca situaţie care-i angajează pe elevi la un efort susţinut în activitatea şcolară. Se relevă, în acest fel, efectul favorabil pe care-l are aplicarea unei pedagogii întemeiate pe întărirea succeselor ;

— a doua aserţiune constă în *a considera că motivaţia*, ca şi alte trăsături ale personalităţii, *este produs şi în acelaşi timp condiţie a activităţii instructiv-educative*. Ea se formează prin acţiunea educativă sistematică şi favorizează, la rîndul ei, desfăşurarea acestei activităţi cu rezultate tot mai bune. În acest context, subliniindu-se utilitatea dezvoltării motivaţiei pentru învăţătură, este tot atît de folositor să amintim şi necesitatea luării în considerare a posibilităţilor fiecărui elev. Motivaţii puternice, dar aflate în discordanţă cu capacităţile (intelectuale, de muncă) ale elevului pot avea urmări contrarii celor aşteptate. Neîmplinirea scopului propus şi susţinut în plan afectiv, pe o motivaţie pozitivă, conduce la pierderea încrederii în forţele proprii, la instalarea sentimentului de eşec.

b. Ca trăsătură care conferă orientare comportamentului elevului şi îl stimulează spre o activitate intensă, motivaţia se exprimă prin *interese* şi *atitudini*. Numeroase investigaţii experimentale sau bazate pe observaţie au demonstrat corelaţia strînsă între atitudini şi interese pe de o parte, şi faptul că elevul înclină să se manifeste în domeniul în care obţine sau a obţinut succes pe de altă parte. De aceea, măsurarea şi aprecierea gradului de dezvoltare a motivaţiei faţă de învăţătură se realizează şi prin investigaţii evaluatoare asupra intereselor şi atitudinilor elevilor.

Atitudinea are un sens mai larg, ea reprezintă o orientare generală a subiectului. În comparaţie cu atitudinea, interesul prezintă un caracter mai specific şi priveşte o activitate definită. Ambele fenomene sînt aspecte esenţiale ale comportamentului uman, exprimînd în ultima analiză atracţia sau respingerea faţă de o activitate. Ele exercită un rol puternic asupra rezultatelor şcolare, fiind hotărîtoare pentru gradul de integrare a subiectului într-o anumită activitate. Mai cu seamă acţiunea de orientare şcolară şi profesională se întemeiază, între altele, pe cunoaşterea atitudinilor şi a intereselor. Reuşita în anumite acţiuni nu este posibilă decît atunci cînd are ca suport interese stabile. „Dacă vrei cu adevărat să faci un lucru, ai mari şanse de a-l realiza" spune un proverb.

Mai mult decît interesele, atitudinile pot să prezinte o anumită *permanenţă, o orientare relativ constantă*. Atitudinile faţă de şcoală, faţă de învăţătură, muncă, disciplină, faţă de profesori etc. au o influenţă mare în determinarea direcţiei şi intensităţii activităţii de învăţare a elevilor.

Caracterul de relativă constanţă pe care îl prezintă atitudinile fac ca, în funcţie de natura acţiunii şi de situaţiile care se prezintă subiec-

ţilor, să se poată prevedea — cel puţin teoretic — comportamentul şi atitudinile acestora. Firește că predicţia atitudinilor, a comportamentului în genere, nu poate fi determinată cu aceeaşi precizie ca a celorlalte rezultate şcolare. Este posibil ca în situaţii aparent analoge un subiect să adopte alte atitudini decît cele la care ne aşteptăm. Această „deviere" a comportamentului se produce fie determinat de faptul că situaţia respectivă este apreciată de subiect ca esenţială, acesta fiind impresionat puternic de evenimentul respectiv, fie determinat de starea afectivă în care se află în momentul dat (de bună sau de proastă dispoziţie, de tensiune sau de relaxare nervoasă etc.).

O altă trăsătură a atitudinilor, cu implicaţii asupra procesului de evaluare a acestora, o constituie faptul că de cele mai multe ori ele sînt însuşite în cadrul grupului şi sînt condiţionate de obiceiurile grupului. În acest sens, dezvoltarea sau modificarea unor atitudini depinde în însemnată măsură de participarea la activitatea unui grup care posedă atitudinile ce se doresc să fie formate şi care este apt de a exercita o influenţă în direcţia voită. Integrarea elevului într-un asemenea colectiv îi oferă un sistem de valori la care să se raporteze în aprecierea conduitei proprii ca şi a colegilor lor. Evans K. M. şi Brown L. M. (1959) au arătat cum elevii îşi schimbă atitudinea atunci cînd lucrează cu plăcere. Antrenîndu-i pe elevi să scrie versuri, Evans a reuşit să obţină o ameliorare vizibilă a atitudinii lor faţă de poezie şi să le cultive capacitatea de apreciere a operelor literare.

Atitudinile sînt corelate cu *obiceiurile*. În timp ce atitudinile sînt în primul rînd căi de gîndire şi simţire, obiceiurile sînt căi de acţiune. Deşi sînt trăsături corelate, există situaţii cînd atitudinile verbalizate nu concordă cu comportarea, cu atitudinea exprimată în fapte. Cauzele pot fi multiple şi variate. De aici, o foarte importantă concluzie privind evaluarea acestora. Este riscantă aprecierea subiecţilor numai pe temeiul atitudinilor exprimate în exclusivitate verbal. Confruntarea celor declarate cu atitudinile exprimate concret, în manifestările individului, este obligatorie ori de cîte ori aceasta este posibil. Cu toate acestea, în pofida incertitudinii pe care o prezintă, nu putem ignora atitudinile verbalizate, rolul lor fiind atît de important încît unii autori [1] consideră că „nu se poate cunoaşte decît foarte puţin o persoană care nu exprimă niciodată o opinie sau nu manifestă nici un interes".

Atitudinile verbalizate sînt strîns legate de *opinii* care sînt expresia uneia sau a mai multor atitudini. Procesul prin care se ajunge la conturarea opiniei poate fi logic, raţional sau emoţional (afectiv).

[1] Evans, K. M., *L'action pédagogique sur les atitudes et les intérêts* (traducere din l. engleză) 1970.

Un grad mai mare de certitudine în comparație cu opinia îl prezintă *convingerea* nu numai *afectivă* ci și *intelectuală*.

Încă un aspect al atitudinilor, important pentru actul de evaluare, îl reprezintă *dimensiunile* acestora. Cea mai frecventă dintre acestea, care se confundă cu natura atitudinii însăși, este *binaritatea* lor, adică atitudine „favorabilă ori nefavorabilă", poziție „pentru" sau „contra". În cele mai multe situații concrete, de viață, un subiect este nevoit să adopte una din aceste două atitudini. Apoi, oricare ar fi atitudinea adoptată, ea se distinge printr-un anumit grad de *intensitate*. Pentru a exprima această dimensiune, ne folosim de termeni ca „fermă", „oscilantă", „nehotărîtă", „indiferentă" ș.a. De regulă, cu cît atitudinea atinge un grad mai înalt în intensitate, cu atît ea este mai statornică. Totuși, aceasta nu înseamnă că atitudinea fermă nu se schimbă, dacă intervin elemente noi de ordin rațional sau afectiv.

Ca și atitudinile, *interesele* — orientînd preocupările și energia spre anumite activități — constituie un aspect al personalității care poate genera dorința, entuziasmul și efortul pentru realizarea unei acțiuni. Prin aceasta, interesele au un rol însemnat în motivația învățării. Declanșarea și întreținerea interesului pentru studiu în general, pentru anumite discipline în special, constituie un puternic factor motivațional și suport al unei activități susținute. De asemenea, interesul pentru o anumită activitate generează o atitudine caracterizată prin plăcerea de a o realiza și amplifică sentimentul de satisfacție pentru rezultatele obținute.

Deși exercită totdeauna influență favorabilă asupra motivației, interesul nu este hotărîtor pentru succesul într-o anumită activitate decît atunci cînd *el este în concordanță cu posibilitățile subiectului, cu aptitudinile sale*. De aici decurge cerința orientării intereselor elevilor spre domenii corespunzătoare nevoilor sociale, dar și în concordanță cu posibilitățile lor. Coincidența unui interes puternic cu aptitudinile subiectului pentru un domeniu de activitate reprezintă o situație ideală.

Măsurarea atitudinilor și intereselor a făcut obiectul a numeroase și variate cercetări. Unele din acestea au examinat fenomenul într-o perspectivă *sociologică* și au permis să se stabilească tendințele principale ale reacțiilor unor colectivități școlare. Astfel, Green J. ne propune un model de măsurare a atitudinii unui grup de elevi, a cărui construire implică mai multe operații :[1]

— se prezintă elevilor o anumită situație astfel încît să fie pe deplin înțeleasă ;

— li se cere să enunțe afirmații care să exprime atitudinile lor (sentimentele) față de situația prezentată ;

[1] Green, John, *Lucrarea citată*.

— se întocmește o listă a acestor afirmații eliminînd repetările ;

— se multiplică lista și se cere elevilor să marcheze pe acelea pe care le consideră favorabile cu semnul plus, iar pe cele pe care le apreciază nefavorabil, cu semnul minus ;

— se analizează răspunsurile și se aleg acelea pe care cel puțin 75% din elevi le-au apreciat favorabil, ori nefavorabil ;

— se aranjează afirmațiile în ordine, începînd cu cele în care au fost de acord toți elevii și terminînd cu cele în care au fost de acord 75% din elevi. Această operație se face atît cu cele favorabile, cît și cu cele nefavorabile.

De exemplu :

Problema	Valoarea rezultatului
1	+ 7 — afirmația favorabilă cea mai frecventă
2	+ 6 (+5 ; +4 ; +3 ; +2 ; +1)
3	— 1 (—2 ; —3 ; —4 ; —5 ; —6)
4	— 7 — afirmația nefavorabilă cea puțin frecventă

Deși datele obținute sînt de mare însemnătate pentru orientarea acțiunii educative desfășurate cu grupul respectiv, totuși ele nu furnizează informații referitoare la comportamentul anumitor membri ai grupei. De aceea, cele mai multe tehnici vizează evaluarea atitudinilor și intereselor în *mod individual*. De fapt, pentru acțiunea educațională, aceasta prezintă cea mai mare importanță.

— Unul din aceste mijloace îl reprezintă *testul de personalitate* prin care se poate realiza măsurarea atitudinilor și intereselor, cu un grad mai mare de obiectivitate.

Unele din aceste teste își propun să depisteze *preferințele elevilor pentru anumite activități*, ceea ce le place să facă și ceea ce nu le place. Constatările oferă posibilitatea punerii în concordanță a preferințelor subiecților cu activitățile specifice unor profesiuni și orientarea adecvată a elevilor. Astfel, testul de interese al lui Kuder are în vedere principalele domenii de interese în care se distribuie preferințele, adică : activități în aer liber, mecanică, științe, calcul, arte, litere, muzică, servicii sociale, sarcini de birou etc.

Alte probe sînt aplicate pentru a releva *interesele elevilor pe domenii foarte cuprinzătoare*, de pildă pentru știință, arte sau activități practice, în vederea orientării lor la momentul alegerii direcției de formare. De multe ori, însă, aceste probe apelează la informația pe care o au elevii în domeniile considerate, ceea ce nu dezvăluie adevăratele lor interese.

Se cunoaşte că elevii bine pregătiţi acumulează cunoştinţe asupra multor domenii, chiar dacă unele din acestea nu se situează în sfera lor de interese.

— *Chestionarul de interese vocaţionale* al lui Strong, de pildă, este destinat să determine interesele individului şi să compare modelul său de interese cu cel al grupelor profesionale. În utilizarea acestui chestionar, cum dealtfel în toate investigaţiile efectuate asupra intereselor, este necesar să se ţină seama de caracterul mobil, uneori chiar instabil al acestora, mai ales la vîrstele mici. Bunăoară, Strong a observat că interesele oamenilor se schimbă frecvent pînă la 20 de ani, iar la vîrsta sub 15 ani schimbările fiind considerabile, nici nu recomandă folosirea testului. După vîrsta de 20 de ani se poate vorbi — după părerea lui — de o oarecare „permanenţă" a intereselor.

— În evaluarea atitudinilor şi a intereselor prin aceste mijloace, este necesar să se ţină seama de faptul că ceea ce este măsurat în primul rînd este tocmai aspectul verbalizat al acestora. De asemenea, este foarte greu de determinat nivelul intensităţii lor, după cum şi mai dificil este să se stabilească nivelul considerat satisfăcător în dezvoltarea acestor trăsături. De aceeea, apare foarte utilă pentru cunoaşterea intereselor elevilor *studierea lucrărilor de creaţie* ale acestora — compuneri libere, lucrări plastice, compoziţii muzicale, lucrări manuale etc. care reprezintă forme de manifestare a personalităţii elevului. Examinarea lor poate constitui, de multe ori, sursa unor informaţii cu un ridicat coeficient de încredere.

În încheierea discuţiei asupra mijloacelor ce pot fi folosite pentru relevarea personalităţii, subliniem două *condiţii generale* care conferă măsurărilor şi aprecierilor un grad mai mare de precizie.

Prima constă în stabilirea *listei trăsăturilor* care urmează a fi observate şi evaluate, a atitudinilor şi a intereselor posibile, care pot fi constatate la subiecţi. O astfel de listă favorizează concentrarea atenţiei evaluatorului asupra trăsăturilor care interesează, uşurează sesizarea lor în complexul trăsăturilor de personalitate.

A doua se referă la alcătuirea unor *scale de evaluare* pentru a se putea exprima cît mai adecvat gradul de dezvoltare a trăsăturilor considerate. Firește că, fiind vorba de însuşiri, de note calitative, acestea nu se pretează la cuantificare cu aceeaşi uşurinţă cu care se realizează această operaţie asupra unor rezultate ale procesului de instrucţie şi educaţie. Aceeaşi caracteristică determină şi faptul că scările întrebuinţate cuprind, de regulă, mai puţine niveluri decît cele folosite în măsurarea altor aspecte şcolare.

Alte tehnici de măsurare (observarea, chestionarul, interviul ş.a.) vor fi examinate într-un capitol următor în care ne vom ocupa de problemele evaluării conduitei elevilor.

3. CONDIȚII INTERNE ȘI EXTERNE ALE PROGRAMULUI DE INSTRUIRE

Evaluarea rezultatelor școlare presupune, pe lîngă cunoașterea laturilor personalității elevilor, evaluarea factorilor exteriori, independenți de elevi, dar care se interferează cu activitatea acestora, precum și între ei, influențînd asupra nivelului rezultatelor. Unii din acești factori reprezintă *condiții interne* ale procesului de instrucție și educație, alții se referă la *relațiile procesului cu mediul ambiant*, îndeosebi la conlucrarea cu factorii care îndeplinesc — direct ori indirect — funcții de instrucție și educație.

Se poate spune că există o părere cvasiunanimă asupra faptului că în obținerea anumitor performanțe în activitatea școlară sînt implicați numeroși factori. Astfel, într-o lucrare consacrată cercetărilor asupra factorilor care determină diferențele de reușită școlară în condiții egale de inteligență și de mediu social [1], Michel Gilly consideră că atunci cînd vrem să ne explicăm randamentul elevilor trebuie invocate trei categorii de cauze ; unele care țin de elevi, altele referitoare la condițiile pedagogice, iar altele care privesc mediul familial, nivelul social-economic al acesteia.

De asemenea, I. K. Babanski consideră că în analiza posibilităților succesului la învățătură sau a ceea ce el numește „posibilitățile reale de învățare ale personalității" sau „capacitatea pentru activitatea de învățare" N. A. Mencinskaia) trebuie luați în considerare atît *factorii interni* cît și *circumstanțele externe* ce influențează elevul. Respingînd, pe bună dreptate, maniera de a privi capacitatea de învățare a elevilor independent de condițiile și influențele externe, Babanski înțelege posibilitățile reale de învățare ca fiind „unitatea dintre condițiile interne și cele externe, mediate de personalitate și care determină potențialul personalității respective în domeniul activității de instruire" [2]. În rîndul componentelor interne sînt amintite : instruibilitatea personalității (gradul de dezvoltare a proceselor psihice, mai ales cele ale gîndirii), cunoștințe, priceperi și deprinderi speciale și în domeniul activității de învățare, elemente ale dezvoltării fizice care influențează activitatea de învățare, atitudinea față de învățătură. Aspectul extern al posibilităților reale de învățare cuprinde, „într-o formă mijlocită de personalitate" : *a*) influențele extrașcolare ale familiei, ale mediului cultural etc. ;

---

[1] Gilly, Michel, *Elev bun, elev slab* (traducere) București, E.D.P., 1976, pag. 14—15 și Cap. VI.

[2] Babanski, I. K., *Optimizarea procesului de învățămînt* (traducere) București, E.D.P., 1979, p. 132.

b) influenţele personalului didactic, ale colectivului de elevi, ale bazei materiale a şcolii etc.

Unele cercetări atestă chiar o influenţă mai puternică din partea factorilor externi decît a celor interni asupra performanţelor şcolare. Privind reuşita şcolară ca o variabilă multidimensională, T. Kulcsár de pildă apreciază că ponderea „factorilor nonintelectuali" este mai mare decît a celor „intelectuali" pe măsura trecerii de la o clasă la alta. Proporţia insuccesele şcolare determinate de factori nonintelectuali este de 36,1% (la clasele I—III), 40,0% (V—VI) şi 52,3% (VII—VIII)[1].

În concluzie, evaluarea condiţiilor care influenţează rezultatele şcolare trebuie să privească nu numai capacităţile subiecţilor, ci şi contextul în care se desfăşoară activitatea lor.

a) *Mediul şcolar.* Numeroase aspecte ale ambianţei şcolare exercită influenţă asupra activităţii şi deci a randamentului elevilor : componenţa de vîrstă a claselor, modul de constituire a colectivelor de clasă, din punctul de vedere al nivelului de pregătire al elevilor, climatul statornicit în colectivele de clasă, natura relaţiilor profesori-elevi şi a relaţiilor elevi-elevi, climatul şcolar în care se desfăşoară activitatea ş.a.

Bunăoară, *diferenţele de vîrstă* între elevi, mai cu seamă în primele clase primare, exercită o înrîurire directă asupra rezultatelor şcolare ale acestora. Diferenţa de cîteva luni între elevi în vîrstă de 6 sau 7 ani se poate reflecta în diferenţe privind gradul lor de dezvoltare şi deci poate genera diferenţe sensibile între rezultatele obţinute. Se constată însă, că mai tîrziu, influenţa acestor diferenţe de vîrstă nu mai are un rol atît de mare pentru randamentul şcolar. Acţiunea altor factori, îndeosebi procesul de instruire, dobîndeşte un rol hotărîtor asupra rezultatelor începînd din al treilea sau al patrulea an de studiu.

Un alt aspect al factorului ambietal şcolar îl reprezintă *componenţa claselor din punctul de vedere al capacităţilor de învăţare ale elevilor.* În această privinţă se confruntă, în special, două concepţii din care una militează pentru o componenţă eterogenă, iar alta pentru omogenitatea grupurilor şcolare. Apreciem că în perspectiva ridicării nivelului de pregătire al tuturor elevilor, formula eterogenităţii colectivelor de clasă prezintă mai multe avantaje. Se adaugă la aceasta şi considerente care privesc caracterul democratic al învăţămîntului, nevoia de a asigura şanse egale de instruire tuturor elevilor.[2] Cu toate acestea, în fie-

[1] Kulcsár Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Bucureşti, E.D.P. 1978, pag. 37 şi urm.

[2] Problemele sînt tratate pe larg în lucrarea noastră *Învăţămîntul diferenţiat*, Bucureşti, E.D.P., 1978, capitolul *Diferenţierea prin organizarea activităţii didactice.*

care situație dată, în raport de condițiile concrete, eficiența unui model sau altul urmează să fie demonstrată prin măsurarea rezultatelor și compararea acestora.

b) *Natura relațiilor profesor-elevi* influențează puternic randamentul elevilor. Crearea unui climat stenic, de muncă, prin cooperarea profesorilor și a elevilor, încrederea manifestată de profesori față de elevi și exprimată în nivelul solicitărilor, atitudinea apropiată și în același timp exigentă a profesorilor, sînt elemente care favorizează realizarea unui randament școlar ridicat. Pe drept cuvînt se exprimă ca o legitate ideea că, în anumite limite, nivelul rezultatelor reflectă nivelul solicitărilor. Cîte eșecuri școlare nu ar putea fi prevenite, cîte situații în care se instalează un sentiment de inferioritate la elevi, cu consecințe nefaste pentru evoluția lor, nu ar putea fi evitate prin adoptarea unor atitudini adecvate ale pedagogilor ?

c) *Mediul familial* influențează, mai ales la vîrstele mici, dezvoltarea elevilor, comportamentul și nivelul rezultatelor acestora. Numeroase aspecte ale vieții familiale pot explica rezultatele constatate în activitatea elevilor și pot deveni, în acest fel, obiectul actului de evaluare. Dintre acestea, următoarele elemente ar putea prezenta importanță mai mare pentru estimarea nivelului influențelor mediului familial :

- structura și unitatea familiei, înțeleasă nu numai din punctul de vedere al relațiilor juridico-contractuale între părinți, ci și ca unitate morală a membrilor adulți, exprimată în climatul stenic, favorabil formării copiilor ;
- atitudinea familiei față de creșterea copiilor, cu referire îndeosebi la realizarea unui raport rațional între alimentație, muncă, odihnă — în vederea dezvoltării normale a copiilor ;
- nivelul economic al familiei, prezentînd importanță mai mare starea apropiată nivelului considerat minim pentru o creștere corespunzătoare a copiilor ;
- ocupația părinților, nivelul cultural al membrilor adulți ai familiei și nivelul aspirațiilor. Cercetări recente (Zazzo) arată, de pildă, că aspirațiile părinților — conștientizate de copii — dorințele acestora cu privire la formarea copiilor exercită o influență mai puternică decît standardul cultural al familiei.

d) *Mediul extrașcolar și extrafamilial* include influențele exercitate asupra copiilor de relațiile lor cu alte persoane (adulte sau de aceeași vîrstă), de colectivitățile cu care intră în contact (prieteni, prieteni ai

familiei, colectivele de muncă ale părinților, colectivele de muncă în care își desfășoară activitatea practică în timpul studiilor, mediul socio-cultural al localității sau al cartierului în care trăiesc elevii etc.).

Examinarea tuturor acestor factori, în vederea adoptării unor măsuri de ameliorare a procesului, pornește de regulă de la evaluarea rezultatelor procesului, a randamentului școlar. Înțeles ca nivel atins pe linia activității școlare, ca grad de eficiență într-o anumită activitate și concretizat în nivelul de realizare, randamentul școlar reprezintă primul indiciu asupra însușirilor componentelor procesului.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIB

Capitolul VI

OBIECTIVE ALE EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

Revenind la analiza efectuată asupra actului pedagogic și prezentată sintetic în schema nr. 2 din capitolul II, reamintim cititorului că rezultatele obținute în pregătirea elevilor, cunoștințele acumulate de aceștia, deprinderile, capacitățile intelectuale, trăsăturile de personalitate formate în principal în procesul de instruire și educare, constituie produsul cel mai important al activității școlare. Rezultatele obținute în pregătirea elevilor exprimă în ultimă analiză finalitățile acțiunii educaționale, „ieșirile" din sistem și ca urmare, privite din perspectiva obiectivelor pedagogice ale activității, *reprezintă indicatorul cel mai concludent pentru măsurarea și aprecierea eficacității unei acțiuni educaționale.* Nici o judecată asupra valorii unei activități pedagogice nu poate fi emisă fără luarea în considerare a rezultatelor obținute (figura 13).

Cunoașterea rezultatelor permite să se efectueze cel puțin două operații : una de *comparare a produselor cu obiectivele urmărite* și deci de apreciere a eficacității activității desfășurate ; a doua, *de analiză diagnostică asupra actului încheiat*, stabilind părțile reușite și punctele critice ale acestuia, ceea ce îngăduie *proiectarea desfășurării*, în condiții îmbunătățite, a activității în etapele următoare. Prin aceasta, măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare furnizează informații referitoare la calitatea componentelor actului pedagogic, îndeosebi al acelora cu rol hotărîtor pentru nivelul randamentului școlar : planurile de studii și progra-

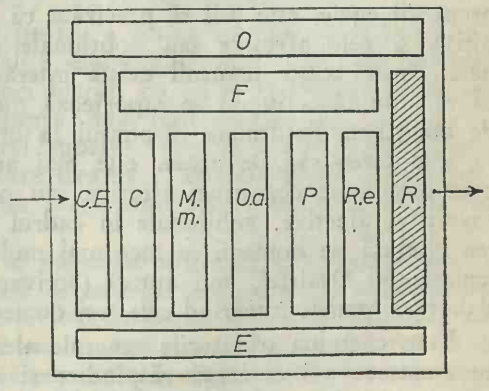


Fig. 13

mele şcolare, metodele şi mijloacele de învăţămînt folosite, formele adoptate de organizare şi desfăşurare a procesului, munca profesorului, de predare şi de organizare a activităţii de învăţare a elevilor. Prin urmare, odată cu măsurarea rezultatelor şcolare, toţi factorii care contribuie la obţinerea lor sînt, cel puţin indirect, „testaţi", supuşi verificării şi aprecierii. Chiar obiectivele pedagogice, îndeplinind un rol hotărîtor în determinarea componentelor actului pedagogic, sînt supuse unui proces de reconsiderare în urma informaţiilor dobîndite prin măsurarea rezultatelor şi evaluarea procesului. Tocmai pentru aceasta, în concordanţă cu logica procesului de evaluare, problemele evaluării componentelor amintite le vom examina numai după ce vom cunoaşte ceea ce trebuie despre măsurarea şi aprecierea rezultatelor şcolare. Schema demersului nostru este deci evaluarea „intrărilor", apoi a „ieşirilor" şi în lumina acestora vom întreprinde analiza evaluării „factorilor" care generează aceste rezultate.

1. OBIECTIVELE COGNITIVE — CRITERIU DE APRECIERE A REZULTATELOR INSTRUIRII

Cele mai multe din modelele taxonomice privind obiectivele activităţii de instruire şi educare pornesc de la considerarea a trei categorii ale acestora : cognitive, afective, psihomotorii.

Asimilarea cunoştinţelor, ca rezultat al activităţii şcolare, este în primul rînd de domeniul obiectivelor cognitive, dar nu numai al acestora. Pentru a înţelege apartenenţa lor la toate domeniile amintite, deşi nu în proporţii egale, este util să precizăm că distincţia dintre aspectele cognitive şi cele afective sau voliţionale ale comportamentului nu este netă ; între aceste domenii există interacţiuni numeroase. Bloom arată că nici un obiectiv nu se raportează niciodată exclusiv la o categorie de obiective. Totdeauna răspunsul la un stimul este dat de organism în totalitatea sa. De aceea, este mai adecvat să se vorbească nu de comportamente cognitive, afective sau psihomotorii, ci de componente cognitive, afective, voliţionale în cadrul unui comportament. Clasificarea operată pe domenii se face mai mult din raţiuni didactice, de sistematizare. Dealtfel, unii autori (Scrivan, Tuckman) au şi încercat să elaboreze modele integrînd cele trei domenii.

Vom examina trăsăturile generale ale unor modele taxonomice care au cunoscut o mai largă răspîndire şi care oferă premise mai sigure pentru o acţiune eficientă de evaluare a randamentului şcolar.

a) *Taxonomia lui Bloom* și a colaboratorilor săi este poate cea mai cunoscută taxonomie a obiectivelor educației.[1]

Clasificarea obiectivelor are în vedere complexitatea lor, deci se bazează pe *principiul structural al complexității crescînde.* Astfel, între cunoașterea cea mai simplă — cunoașterea faptelor — și cunoașterea la nivel superior — aptitudinea de a evalua — sînt etajate patru componente structurale referitoare la înțelegerea, aplicarea, analiza și sinteza cunoștințelor. Din punct de vedere psihologic, analiza, sinteza, evaluarea sînt procese mai complexe decît memorarea cunoștințelor.

Supunînd unei examinări sistemul lui Bloom-Krathwohl, putem spune că acesta prezintă unele trăsături pozitive incontestabile. În primul rînd, constituie un instrument util de legătură între obiectivele generale și sarcinile concrete ce trebuie realizate în activitatea instructiv-educativă. Fiecare obiectiv pedagogic este divizat în subobiective. Astfel :

- Acumularea de cunoștințe prin memorare, presupune ca subobiective cunoașterea de : date particulare, denumiri, fapte, date, simboluri ; moduri de tratare a datelor particulare : clasificări, criterii, metode ; reprezentări abstracte, principii, legi, teorii. Întrebările adecvate pentru a verifica aceste achiziții sînt : ce știi despre ?... cum se prepară ? — care sînt cauzele ?...
- Înțelegerea presupune o nouă formulare a cunoștințelor. Îi sînt proprii subobiective ca : transferul, interpretarea și extrapolarea.
- Aplicarea (folosirea celor învățate, a generalizărilor în cazuri particulare și concrete).
- Analiza (separarea elementelor componente ale unei comunicări pentru a clarifica raporturile între idei) cuprinde următoarele subobiective : căutarea elementelor ; stabilirea relațiilor ; desprinderea principiilor de organizare.
- Sinteza (reunirea părților pentru a forma un tot) se exprimă în : realizarea unei lucrări personale ; elaborarea unui plan de acțiune.
- Evaluarea (compararea unei lucrări cu un model și aprecierea ei, emiterea unei opinii personale asupra unui fapt etc.).

Pentru a ajunge la un nivel superior de cunoaștere este necesar, de regulă, să fi trecut prin fiecare treaptă. Taxonomia este creată pentru a-l ajuta pe profesor să nu scape din vedere anumite etape. În

[1] În prefața lucrării *Taxonomy of educational objectives*, 1966, Bloom arată că elaborarea taxonomiei i-a fost sugerată de lucrările unei reuniuni a examinatorilor din învățămîntul superior, la Boston în 1945, și a avut ca scop să stabilească criterii de repartizare a întrebărilor de examen după o clasificare comună folosită de examinatori. Lucrarea are 2 volume ; în primul volum este prezentată taxonomia obiectelor cognitive iar în al doilea, obiectivele din domeniul afectiv.

acest fel, același conținut poate să facă obiectul mai multor operațiuni, după cum aceeași operațiune poate să fie exersată prin mai multe conținuturi. Cu toate acestea, se constată dificultăți mari în stabilirea exercițiilor pentru fiecare categorie sau subcategorie taxonomică.

Unele obiecții pot fi formulate referitor la structura modelului. Pe lîngă faptul că sistemul de categorii este eterogen, iar subcategoriile nu urmează întotdeauna același principiu de clasificare, taxonomia acordă un loc prea mare proceselor cognitive primare (cunoașterea avînd nouă subcategorii) în raport cu procesele superioare, la care unele subobiective nu sînt decît enunțate. Totodată, ierarhizarea este, în unele privințe, contestabilă ; de exemplu, locul evaluării sau faptul că analiza precede sintezei.

b) *Taxonomia lui Guilford* pare să fie mai fecundă decît cea a lui Bloom, datorită rigurozității sale. Scopul inițial al clasificării lui Guilford a fost acela de analiză, în componentele sale, a inteligenței, pentru care el a construit un model de structură, fiind mai coerent și mai cuprinzător decît alte modele.

Componentele modelului lui Guilford definesc cele trei dimensiuni ale intelectului (*Three faces of intelect*) conform concepției psihologice a acestuia, și anume :

• *Operațiile*, care sînt activități sau procese intelectuale, indicînd tipul operației efectuate. Se disting 5 operații : cunoașterea (procese cognitive) ; memorarea ; producția convergentă (generarea de informații unice, convențional acceptate) ; producția divergentă (generarea de informații variate, care se disting prin originalitate și creație) ; evaluarea (aprecierea).

• *Conținuturile*, desemnînd tipul materialului sau al conținutului implicat în operație, clasificat în patru categorii : figurativ, căruia îi corespunde inteligența practică ; simbolic (inteligență teoretică) ; semantic (inteligență verbală) ; comportamental (inteligență socială).

• *Produsele* (tipuri de produs) prezentate în : unități, clase, legături, sisteme, transformări, implicații (extrapolarea informației).

Fiecare din componentele celor trei dimensiuni se combină cu toate celelalte rezultînd, teoretic, 120 de combinații redate în binecunoscutul cub.

Pornind de la teza că este imposibil să se știe în ce măsură un factor intelectual este determinat de ereditate sau prin învățare, Guilford consideră că cea mai bună poziție este să se presupună că fiecare factor poate fi învățat. De aceea, fiecare din aceștia devine un obiectiv de atins în cursul unei activități de învățare. În acest scop sînt concepute modele de exerciții necesare pentru dezvoltarea deprinderilor intelectuale, precum și itemuri adecvate de evaluare. Operațiile prevăzute sînt asemănătoare celor din modelul lui Bloom distingîndu-se, însă, printr-un grad mai mare de precizie și operaționalizare mai ușoară.

c) Dacă taxonomiile propuse de Bloom, Guilford, ca și multe altele pe care nu le putem examina aici, au ca punct de plecare o teorie a inteligenței, prezentînd un accentuat caracter psihologic, alte modele pornesc de la un punct de vedere didactic. Fără îndoială că din această categorie, unul din cele mai cunoscute este *modelul lui R. Gagné*, avînd ca fundament tezele sale cu privire la condițiile învățării.[1] În timp ce modelele „psihologice" (care nu sînt, totuși, numai psihologice) operează clasificarea comportamentelor fără să arate pe ce căi pot fi realizate, sistemul lui Gagné cuprinde și *activitățile de învățare* prin care pot fi însușite comportamentele. Sînt stabilite opt tipuri de activități de învățare, astfel ierarhizate încît fiecare le presupune pe cele subsumate în sistem : învățarea de semnale (răspuns condiționat general, difuz) ; învățarea prin stimul-răspuns (răspuns precis la un stimul discriminat) ; înlănțuirea (legarea a două sau mai multe relații de tipul $Ss \rightarrow R$) ; asociația verbală (învățarea de lanțuri verbale) ; învățarea prin discriminare (mai multe răspunsuri de identificare diferite la tot atît de mulți stimuli prezentînd similitudini) ; învățarea conceptelor ; învățarea regulilor și rezolvarea de probleme.

Fiecare din aceste tipuri de învățare necesită condiții diferite de instruire.

d) *Modelul lui Gerlach și Sullivan* are un accentuat caracter pragmatic și constă într-o listă de 6 comportamente de învățare, fiecare desemnat printr-un verb-tip : a identifica, a numi, a descrie, a construi, a ordona, a demonstra.

Deși aceste comportamente cognitive sînt ordonate tot după principiul complexității crescînde, ansamblul nu constituie o ierarhizare logică, riguroasă, caracteristică unei taxonomii, ci mai degrabă un inventar de sarcini mai mult sau mai puțin sistematizat. (Landsheere G și Viviane).

e) *Taxonomia lui Alfred de Block*[2] grupează obiectivele în trei categorii : nivelurile comportamentului ; nivelurile materiei și nivelurile transferului. În cadrul fiecărei categorii se disting niveluri de cunoaștere, subsumate. Astfel, ca niveluri ale comportamentului pot fi enunțate patru comportamente, în ordinea crescătoare a gradului de complexitate : cunoașterea (acumularea de cunoștințe și memorarea lor) ; înțelegerea (comparații) ; aplicarea ; integrarea (folosirea spontană a cunoștințelor în conduita normală de fiecare zi. În ierarhizarea materiei se stabilesc șase niveluri : fapte, concepte, relații, structuri, metode și atitudini. În ceea ce privește nivelurile de transfer, Block consideră că prin fiecare

---

[1] Gagné, R, *Lucrarea citată.*

[2] Block, Alfred, *La taxonomie des objectifs éducatifs*, în „Rèvue Française de Pédagogie, nr. 48/1979, Paris.

disciplină de studiu sînt acoperite trei domenii de formare : una specifică (efectuarea unui anumit tip de operaţii) ; alta — destul de generală (ştiinţifică, tehnică, estetică) — şi o formare culturală foarte generală.

Prin punerea în relaţie a celor trei dimensiuni rezultă un „cub al formării" asemănător celui al lui Guilford, cuprinzînd 72 obiective posibile.

În ceea ce priveşte evaluarea gradului de realizare a obiectivelor, cîteva aspecte este necesar să fie menţionate. În primul rînd, faptul că principiul corelării structurii şi conţinutului probelor de verificare cu obiectivele pedagogice urmărite nu presupune coincidenţa absolută a acestora. De regulă, *o probă oricît de complexă ar fi nu poate să vizeze decît un număr limitat de obiective.* De aici apare necesitatea ca, pentru verificarea atingerii obiectivelor stabilite, să se elaboreze seturi de probe menite să măsoare cunoştinţele acumulate, efectele formative ale acestora în direcţia dezvoltării funcţiunilor intelectuale, abilităţile formate ş.a.

În al doilea rînd, *posibilitatea definirii obiectivelor operaţionale* şi, ca urmare, *măsurarea realizării lor, sînt diferite de la o disciplină la alta.* În general, conţinutul unor obiecte de învăţămînt cum sînt matematica, gramatica, fizica, chimia ş.a. se pretează mai bine decît altele la stabilirea unor obiective concrete şi la măsurarea exactă a îndeplinirii lor. De aceea şi folosirea testelor pedagogice este mai frecventă şi mai fructuoasă la aceste discipline. În schimb, la disciplinele sociale, deşi se dovedeşte posibilă fixarea unor obiective ierarhizate pînă la nivelul operaţional, acestea nu sînt totuşi destul de precis delimitate între ele. În consecinţă, diferă şi mijloacele de verificare a realizării lor, accentul căzînd pe solicitări care necesită nu răspunsuri scurte, ci elaborări mai ample, argumentări, interpretări şi chiar activitatea de creaţie.

În al treilea rînd, atingerea anumitor obiective presupune o activitate de învăţare adecvată şi dirijată corespunzător obiectivelor. Ca urmare, din punctul de vedere al actului de evaluare, ceea *ce se verifică trebuie să fie în deplină concordanţă* cu *ce* şi *cum* au *învăţat elevii.* În această perspectivă, de pildă, devin neconcludente şi neadecvate probe care-şi propun să măsoare capacitatea de a susţine o conversaţie într-o limbă străină, dacă învăţarea s-a efectuat pe baza lecturii şi a traducerii textelor, sau aptitudinea de a rezolva o problemă de fizică, de a efectua o demonstraţie, dacă însuşirea cunoştinţelor corespunzătoare s-a făcut numai prin descrierea verbală a fenomenelor.

În fine, evaluarea unui rezultat în funcţie de criteriile stabilite presupune efectuarea a trei operaţii :

— Definirea performanţei *acceptabile* sau *adecvate* care este performanţa *dorită.* Cu toate că unii autori (Mager) recomandă să nu se fo-

losească criterii minimale întrucît aceasta ar genera uneori erori considerabile, totuşi, după părerea noastră, stabilirea unui *nivel minim* îşi dovedeşte utilitatea din multe puncte de vedere : indică nivelul sub care performanţa este inacceptabilă ; permite aprecierea mai exactă a rezultatelor ; atrage atenţia asupra situaţiei de eşec în care se află unii elevi şi, în ultimă analiză, corespunde unei realităţi şi anume diferenţierea subiecţilor în ceea ce priveşte capacitatea de a îndeplini un obiectiv. Atunci cînd programele şcolare nu prevăd aceste cerinţe minime, temeiul stabilirii lor îl reprezintă cerinţele instrucţiei în secvenţele următoare, performanţa minimală fiind condiţia fără de care elevul nu poate progresa în activitatea de învăţătură.

— *Stabilirea criteriilor încă de la începutul acţiunii*, pentru ca în momentul aprecierii performanţelor evaluatorul să nu fie tentat să-şi „regleze" exigenţa, sporind-o sau reducînd-o, în funcţie de nivelul performanţelor.

— Măsurarea *stării anterioare* demersului care conduce la realizarea unui obiectiv. Prin compararea rezultatelor cu starea anterioară actului pedagogic se poate aprecia şi eficienţa procesului desfăşurat ; deci sînt supuse evaluării nu numai rezultatele elevilor, ci şi procesele ca atare, acestea devenind „obiective" ale actului de evaluare.

În general, ceea ce ne propunem să măsurăm cînd avem în vedere rezultatele şcolare sînt cunoştinţele acumulate. Dar nu numai acestea. În activitatea şcolară, accentul se deplasează spre dezvoltarea capacităţilor intelectuale, formarea capacităţii de aplicare a cunoştinţelor, spre cultivarea aptitudinii pentru autoinstruire etc. Cu alte cuvinte, în evaluarea rezultatelor activităţii de învăţare se obţin răspunsuri la mai multe întrebări, din care nu pot să lipsească : Ce au învăţat elevii şi cît de bine au acumulat ceea ce s-a predat ? Ce abilităţi s-au format, în ce măsură ştiu să se folosească de cele învăţate ? În ce măsură sînt apţi să se autoinstruiască ? Ce trăsături şi-au format ?

De aceea, în rezultatele activităţii instructiv-educative putem distinge mai multe categorii a căror evaluare prezintă multe trăsături specifice. Din acestea, vom examina, succesiv, problemele pe care le comportă evaluarea următoarelor aspecte : acumularea cunoştinţelor ; dezvoltarea capacităţilor intelectuale ; formarea şi dezvoltarea capacităţilor de aplicare a cunoştinţelor ; trăsături de personalitate, conduita.

2. CUNOŞTINŢELE ACUMULATE

Însuşirea unui fond de cunoştinţe din diferite domenii ştiinţifice reprezintă unul din obiectivele principale ale instrucţiei. Oricare ar fi nivelul de şcolarizare la care ne-am referi, procesul de instruire vizează,

între altele, însușirea de către elevi a unui sistem de cunoștințe, care reprezintă conținutul principal al disciplinelor studiate. Instrucția dobîndită constituie unul din parametrii principali ai personalității. Cunoștințele pe care le posedă un om ne îngăduie să distingem „coordonatele culturale prezente în formația sa", (Holban) gradul de instruire, domeniul de cunoștințe față de care manifestă mai mult interes sau chiar o anumită aptitudine în înțelegerea lui, orientarea sa în selectarea informației, capacitatea de a o sistematiza ș.a.m.d. De aceea, în ansamblul schimbărilor realizate în comportamentul elevilor prin activitatea de instrucție și educație, *măsurarea cunoștințelor asimilate oferă informații concludente pentru aprecierea gradului de instruire al acestora.*

Firește că volumul și natura cunoștințelor stabilite pentru a fi însușite de elevi pe o anumită treaptă de școlaritate sînt în funcție de mai multe oportunități: capacitatea de asimilare a elevilor, însemnătatea informației respective pentru formarea elevilor, utilitatea cunoștințelor pentru activitatea practică ș.a. Atunci cînd obiectul actului de evaluare îl constituie conținutul învățămîntului, adică planurile de studii și programele școlare, prezintă importanță determinarea a ceea *ce trebuie să învețe elevii* și *măsura în care ceea ce se consideră că trebuie învățat poate fi asimilat de elevi.* În perspectiva evaluării rezultatelor școlare, problema care interesează este aceea de a afla *ce au învățat elevii, cum au învățat* și eventual *de ce nu au fost atinse obiectivele propuse*, privind asimilarea informației stabilite.

În învățămîntul tradițional, propriu epocii care cunoștea o dezvoltare lentă, acumularea unui volum cît mai bogat de cunoștințe constituia obiectivul fundamental al instrucției, prin care subiectul își asigură integrarea în viața socială. În vremea noastră, caracterizată prin transformări rapide, are loc o deplasare de accent în planul obiectivelor instrucției. Explozia de informație, perisabilitatea relativ rapidă a multor cunoștințe, mobilitatea deosebită a vieții sociale, toate reclamă orientarea procesului de instruire către alte obiective prioritare, dobîndind importanță dezvoltarea facultăților intelectuale, formarea capacității de autoinstruire și a altor abilități. Dar, această mutație generează, uneori, o atitudine de subestimare a necesității acumulării unui fond bogat de cunoștințe utile. Experiența, nu numai didactică, ci în general cea socială demonstrează, însă, însemnătatea asimilării unui sistem de cunoștințe atît în timpul școlarității cît și după aceea, pe tot parcursul vieții. Așa se explică faptul că normele prin care se definesc conținuturile instrucției, ca și toate clasificările ce s-au efectuat asupra obiectivelor pedagogice, acordă în cadrul acestora, un loc primordial acumulării de cunoștințe. Problema care se pune este de selectare a informației considerate utile, de ordonare a acesteia pe cicluri de învățămînt, ani de studii și pe discipline astfel încît să fie prezentată și asimilată ca sisteme de cunoș-

tinţe. În acest sens, *Legea educaţiei şi învăţămîntului*[1] conferă sistemului nostru şcolar o structură raţională şi conţinuturi adecvate diferitelor trepte şi profiluri, prin ordonarea acestora pe temeiul scopurilor generale ale învăţămîntului şi al definirii clare, precise, a obiectivelor specifice fiecărui compartiment al sistemului.

În concordanţă cu acest principiu sînt formulate obiectivele specifice *învăţămîntului preşcolar*, conceput ca primă treaptă a sistemului şcolar, vizînd dezvoltarea armonioasă a copiilor, însuşirea cunoştinţelor necesare pregătirii pentru şcoală.

De asemenea, relevînd continuitatea procesului de instruire şi educare, sînt stabilite sarcinile specifice *învăţămîntului primar şi gimnazial*. Pe lîngă funcţiile fundamentale, de însuşire a mijloacelor principale de expresie umană — lectura, scrierea, calculul elementar — şi a orientării copiilor în mediul ambiant, acest învăţămînt este menit să asigure însuşirea de către elevi a cunoştinţelor tehnice şi culturale fundamentale, deci studierea sistematică a bazelor celor mai multe discipline, cultivarea interesului şi a dragostei faţă de muncă, formarea deprinderilor practice.

În acelaşi mod, potrivit locului pe care-l ocupă în sistem, *învăţămîntul liceal* este menit să asigure tinerilor cunoştinţe ştiinţifice, culturale şi de specialitate, precum şi policalificarea în meserii necesare încadrării în muncă sau continuării studiilor. În concordanţă cu aceste obiective, structura şi conţinutul învăţămîntului liceal sînt stabilite pe tipuri şi profiluri de pregătire, astfel că unitatea şi diversitatea constituie trăsătura definitorie a acestui compartiment al sistemului şcolar.

Pe ce se întemeiază însemnătatea acumulării cunoştinţelor în contextul obiectivelor instrucţiei? Relevarea aspectelor care o justifică prezintă o importanţă nu numai teoretică ci şi una practică, orientînd atît procesul ca atare de instrucţie, cît şi actul de evaluare a rezultatelor instrucţiei.

În primul rînd, este de luat în considerare *legătura strînsă dintre acumularea cunoştinţelor, mai exact a unui mod de asimilare a acestora şi dezvoltarea intelectuală a elevilor*. Disputa dintre învăţămîntul „material" şi „formal", iar mai tîrziu problema controversată cu privire la raportul dintre instruire şi dezvoltare au fost lămurite prin progresele înregistrate de psihologia genetică şi de pedagogia modernă. Teza potrivit căreia dezvoltarea proceselor intelectuale are loc în strînsă legătură şi ca urmare a activităţii de învăţare explică, din acest punct de vedere, valoarea cunoştinţelor în procesul de instruire. „A învăţa să înveţi" presupune instruire şi în primul rînd a învăţa. Este mai mult decît un joc de cuvinte. Folosul este dublu: pe de o parte, asimilarea temeinică a cunoştinţelor este, pe orice treaptă de şcolarizare, condiţie

[1] *Legea educaţiei şi învăţămîntului nr. 28 din 21.XII.1978.*

necesară și premisă a instruirii ulterioare, iar pe de altă parte, ea constituie mijloc de formare a capacității de investigare.

Recunoașterea valorii acumulării de cunoștințe presupune, între altele, selectarea celor mai importante domenii de cunoștințe pentru a fi incluse în conținutul instrucției. Aceasta privește nu numai activitatea factorilor care stabilesc conținutul programelor, ci și pe aceea a fiecărui profesor a cărui intervenție în selectarea informației utile este covîrșitoare. În acest sens, se poate aprecia că un fapt hotărîtor convingerea fiecărui profesor că prestigiul și contribuția disciplinei ce o predă la realizarea țelurilor educației nu sînt generate de cantitatea de informație pe care o transmite, de multitudinea datelor, adeseori nesemnificative, ci de *valoarea lor instrumentală, operațională, de aportul în cultivarea unor capacități și formarea unor trăsături de personalitate.*

Necesitatea acumulării unui sistem de cunoștințe decurge și din *utilitatea practică a acestora.* Cunoștințele care constituie conținutul instrucției nu sînt însușite ca scop în sine, ci, întotdeauna pentru a fi folosite — imediat sau mai tîrziu — în asimilarea altor cunoștințe mai complexe, în rezolvarea unor probleme sau îndeplinirea unor activități practice. Cunoștințele nu au valoare deosebită pentru om, dacă acesta nu le poate folosi. Or, dacă formarea capacității de a rezolva probleme, de a efectua diverse operații se înscrie printre scopurile principale ale instrucției actuale, atunci cunoștințele dobîndite reprezintă condiția esențială a acestei capacități.

În evaluarea cunoștințelor acumulate este necesar să se distingă cel puțin două faze în unitatea lor : *perceperea* cunoștințelor și *înțelegerea* lor. Învățarea presupune realizarea ambelor procese. Analiza mai detaliată permite să se distingă și unele etape subsumate celor două faze. Astfel, R. Gagné prezintă procesul învățării în patru faze, din care prima „de receptare" corespunde etapei inițiale, de „înregistrare" a stimulului, iar următoarele faze de „însușire", „de stocare" și de „actualizare" sînt menite, în fapt, să asigure și să dovedească înțelegerea celor învățate. Chiar pentru faza de receptare se pot distinge evenimente implicate, cum ar fi „starea de atenție față de stimuli, „percepția sau învățarea perceptivă" înțeleasă ca învățare anterioară care determină ceea ce poate fi perceput și „codificarea" exprimată în sensul și semnificația ce o atribuie fiecare subiect conceptelor asimilate (*Condițiile învățării*, p. 67—68).

Deși elementele subsumate actului învățării în faza de percepere a cunoștințelor poate prezenta interes în cazul analizei diagnostice a condițiilor de desfășurare a procesului, totuși, din punctul de vedere al

evaluării gradului de realizare a acestei etape reținerea elementelor în cauză nu este de un folos real.

Cea de a doua etapă, putînd fi considerată chiar ca al doilea nivel al învățării, îl constituie înțelegerea. Putem spune că învățarea a atins acest nivel, atunci cînd elevii pot să-și explice cunoștințele însușite, pot aduce argumente în susținerea lor sau le pot folosi adecvat în diverse împrejurări.

Taxonomiile obiectivelor pedagogice disting mai multe niveluri ale înțelegerii. Astfel, în taxonomia obiectivelor cognitive a lui Bloom figurează patru niveluri : comprehensiunea, însemnînd capacitatea de a înțelege și reține o idee ; de „stocare" (Gagné) ; traducerea, ceea ce presupune capacitatea de a transfera cunoștințe de la un grup de fenomene la altele ; — faza de „actualizare (de exemplu : traducerea unui text în altă limbă, folosirea altor simboluri la matematică ș.a.) ; — interpretarea, care se manifestă în capacitatea de a explica o problemă, de a prezenta conținutul unui text ; extrapolarea, însemnînd capacitatea de a prevedea soluția la o problemă pe baza unor date. De aceea, evaluarea acestui nivel de învățare se realizează fie *direct* prin reamintirea cunoștințelor asimilate (recunoașterea și reproducerea acestora), fie *indirect*, prin verificarea posibilităților elevilor de a realiza operații diverse cu aceste cunoștințe (a explica, argumenta, demonstra etc.) sau prin capacitatea de a le folosi („actualizarea deprinderilor intelectuale" — Gane).

Sînt și alte criterii de verificare și apreciere a rezultatelor școlare sub raportul acumulării de cunoștințe. Astfel, pe lîngă volumul informației acumulate, alți indicatori sînt foarte utili pentru a stabili gradul de reușită :

- precizia cunoștințelor (sau a operației efectuate) ;
- rapiditatea actualizării informației ;
- capacitatea de transfer ș.a.

Pentru evaluarea rezultatelor activității școlare din punctul de vedere al cunoștințelor acumulate, mijlocul principal îl reprezintă examinarea sau „proba de cunoștințe" concepută în variate forme. Problemele pe care le comportă organizarea probelor de verificare, precum și cele referitoare la interpretarea și valorificarea datelor formează obiectul analizei într-unul din capitolele următoare. De data aceasta subliniem numai faptul că, în cele mai multe cazuri, probele de examinare nu se limitează numai la verificarea conținutului stocat în memorie, ci în același timp verifică, deși este posibil să nu realizeze în măsură egală, capacități formate, procesele intelectuale, aspecte ale vieții afective implicate în activitatea de învățare.

Particularități ale evoluției științei și tehnicii contemporane privitoare la îmbogățirea în ritm necunoscut pînă acum a informațiilor, la înnoirea acestora și, ca un corolar al acesteia, perisabilitatea multora dintre ele, impun reconsiderări esențiale în acțiunea educațională, în primul rînd în planul obiectivelor pedagogice. Dacă, odinioară, procesul de instruire și educare își propunea, pentru că era necesar și posibil de realizat, să formeze oameni care au acumulat un volum bogat de cunoștințe, în vremea noastră realizarea unui asemenea obiectiv nu asigură individului formarea cerută pentru integrarea și adaptarea în activitatea profesională și în viața socială. Mobilitatea vieții sociale, caracterul schimbător al funcțiunilor, fac ca pregătirea tînărului pentru viața activă să se realizeze în vederea ocupării unor funcțiuni schimbătoare și imprevizibile. De aceea, în cadrul finalităților educaționale, un rol tot mai important îl au *obiectivele care vizează formarea acelor capacități care-l fac pe subiect apt să se adapteze continuu mutațiilor care se produc în activitatea și în viața socială.* Didactica contemporană marchează, între altele, deplasarea accentului de la acumularea unei „cît mai bogate informații", obiectiv caracteristic învățămîntului de odinioară — către formarea și *dezvoltarea capacităților intelectuale*, care-l fac pe tînăr capabil să se instruiască el însuși în continuare.

Prin aceasta, după cum s-a mai arătat, nu trebuie să se înțeleagă subestimarea necesității acumulării de cunoștințe, ci, cerința ca odată cu *asimilarea cunoștințelor să se realizeze un proces dirijat care să favorizeze dezvoltarea proceselor intelectuale.* În alte cuvinte, obiectivul procesului de instruire constă nu numai în a-i învăța pe elevi, adică să asimileze cunoștințe, ci și în *a-i învăța cum să gîndească* pentru a-și folosi fondul de cunoștințe în rezolvarea problemelor. Prin urmare, nu numai *ce* să cunoască, ci și *cum* să gîndească. De aici decurg principalele direcții de acțiune. În primul rînd este bine știut că predarea de cunoștințe nu garantează, în toate cazurile, formarea acestor capacități. De pildă, în condițiile în care instrucția se oprește la nivelul transmiterii, respectiv al receptării cunoștințelor, ea nu atinge țeluri semnificative. Este nevoie de mai mult — și acest plus se întemeiază pe *înțelegerea raportului dialectic între acumularea de cunoștințe și formarea capacităților.* Atunci cînd această condiție nu este îndeplinită, se produc cel puțin două greșeli: fie persistența de a pune în prim plan acumularea unei informații bogate, fie subestimarea funcției cunoștințelor însușite în dezvoltarea unor capacități.

O activitate de instruire cu rezultate bune se obține cu condiția recunoașterii — și realizării în fapt — a necesității de a forma aptitudinea

de aplicare a celor învăţate, capacitatea de transfer, de extrapolare, de a prezice o soluţie, de a proiecta direcţii de rezolvare a diverselor probleme ş.a.m.d. De aceea, promovarea metodelor, a tehnicilor de lucru prin care este stimulată participarea efectivă a elevilor la acumularea cunoştinţelor şi la propria lor formare, redescoperindu-le prin efort personal dar dirijat şi sprijinit de către profesor, constituie principiul fundamental călăuzitor în această direcţie. În acest sens, didactica contemporană depăşeşte modelul bazat pe „transmiterea" cunoştinţelor şi promovează o metodologie a angajării elevilor, a stimulării curiozităţii lor intelectuale. În perspective acestei tendinţe, metodele folosite în instruirea elevilor sînt privite nu numai ca ansamblu de instrumente de lucru la dispoziţia profesorului, ci şi ca „strategii de cunoaştere pentru elevi". (I. Cerghit). În acest sens, actul de predare-învăţare se prezintă ca activitate comună în care elevii ascultă, dar şi *studiază*, sînt învăţaţi, dar şi *participă ei înşişi* la acest proces.

Odată cu fondul de cunoştinţe de care au nevoie, exprimat în ceea ce învaţă elevii, a doua direcţie principală *vizează deprinderea elevilor cum să înveţe şi cum să gîndească astfel încît să poată folosi cele învăţate*. Este un aspect esenţial al pregătirii lor pentru viaţă, pentru a răspunde adecvat solicitărilor din activitatea socială şi profesională, practicînd gîndirea chibzuită în rezolvarea sistematică a problemelor şi evitînd greşelile obişnuite.

Privite din punctul de vedere al evaluării, estimarea acestor obiective este mai puţin izbutită în practica şcolară. Chiar în plan teoretic, problemele pe care le comportă sînt mai slab elaborate decît cele care privesc, de pildă, acumularea de cunoştinţe. Situaţia îşi are explicaţia în faptul că formarea capacităţilor intelectuale, dezvoltarea gîndirii se realizează mai greu decît însuşirea unei informaţii. Procesul realizării acestui obiectiv presupune, pe lîngă orientarea adecvată a activităţii de instrucţie şi educaţie, folosirea unor tehnici de lucru cu elevii care cer din partea pedagogului mai mult efort de pregătire. Se adaugă la aceasta, din punct de vedere al evaluării, faptul că progresele în direcţia dezvoltării gîndirii sînt mai greu de cuantificat şi deci mai dificile la măsurat decît cunoştinţele care se pretează uşor la exprimare cantitativă. Regăsim astfel o dificultate proprie evaluării aspectelor calitative ale actului pedagogic generată de greutatea traducerii lor în termeni de comportamente precise. De pildă, enunţîndu-se faptul că în procesul instructiv-educativ se cultivă creativitatea la elevi, aceasta presupune să se ştie care sînt aptitudinile a căror dezvoltare poate să fie sistematic dirijată şi care să fie evaluată. Este nevoie şi de reconsiderarea unor convingeri şi atitudini ale unor profesori în această problemă, izvorîte din credinţa greşită că însuşirea unui fond de cunoştinţe este „îndestulă-

toare prin ea însăşi", aceasta „conducînd de la sine", fără exerciţiu şi antrenament, la formarea capacităţilor intelectuale.

Evaluarea rezultatelor şcolare din punctul de vedere al dezvoltării gîndirii elevilor implică *decelarea acestui proces în elementele componente pentru a face posibilă măsurarea lui cît mai exactă posibil.* Două procese se impun : a) unul, de stabilire a condiţiilor şi trăsăturilor activităţii de gîndire, pentru a o delimita de situaţii şi procese similare, apropiate ei dar nu identice şi b) altul, descompunerea în „procese parţiale", în elemente componente.

a) În ceea ce priveşte *trăsăturile definitorii ale actului de gîndire,* unii autori [1] disting trei moduri de manifestare a acesteia :

— Gîndirea „întîmplătoare" care constă în sesizarea unei probleme sau în găsirea soluţiei la o problemă în mod aparent „întîmplător", în timpul unei activităţi fără legătură cu problema considerată. Deşi, uneori, circumstanţele în care se produce actul de gîndire nu reprezintă o activitate care solicită efort de gîndire, putînd fi chiar activităţi de reconfortare, de amuzament, totuşi, găsirea soluţiei este tot rezultatul unor căutări, al unor frămîntări de durată. De aceea, pe bună dreptate se consideră că, de regulă, asemenea procese sînt produsul unor „minţi neliniştite", căutătoare.

— *Gîndirea spontană* este activitatea mintală declanşată de necesitatea adoptării unor soluţii sau luării unor decizii în termen scurt. De cele mai multe ori este vorba de hotărîri de mică însemnătate pentru om, care nu sînt vitale. Sînt însă şi împrejurări importante în care astfel de soluţii se impun, totuşi, subiectul neavînd răgaz pentru a pune în cumpănă diverse variante.

— În fine, *gîndirea ca proces de rezolvare a problemelor* — care reprezintă procesul propriu-zis de gîndire, de găsire şi adoptare deliberată a soluţiei considerate optime la problemele care se ivesc. De fapt, aceasta interesează cel mai mult în procesul de instruire ; de aceea, formarea comportamentului caracterizat prin *capacitatea de a-şi pune probleme, de a le defini,* de a *sesiza soluţiile posibile,* de a *investiga aflarea variantei optime,* aptitudinea de a reflecta se înscrie printre obiectivele de prim ordin ale activităţii şcolare.

Deşi clasificarea prezentată este susceptibilă de observaţii şi ameliorări, ea poate fi utilizată în evaluarea gradului de dezvoltare a capacităţii intelectuale la elevi. Unele precauţii de principiu trebuie însă luate. De exemplu, socotim că cele trei forme ale gîndirii reprezintă totodată niveluri diferite de dezvoltare intelectuală, dar nu pot fi considerate ca fiind strict ierarhizate. Firește că gîndirea reflectorie se pre-

[1] Green, John, *Introduction to measurement and evalution,* New York, 1970.

zintă ca o activitate mintală complexă şi completă chiar, însă ea nu presupune cu necesitate trecerea prin faza gîndirii spontane. Cu alte cuvinte, pot exista subiecţi cu nivel acceptabil de dezvoltare intelectuală care, datorită lipsei de antrenament sau ca efect al unor trăsături personale, nu se disting prin capacitatea de a lua hotărîri imediate în situaţii în care se simte nevoia. Aprecierea este valabilă şi invers, evident cu o frecvenţă mai mare.

b) A doua operaţie, prealabilă actului de evaluare a activităţii mintale, constă în *stabilirea principalelor operaţii mintale prin care se realizează gîndirea.* Abilitatea elevului în a opera la nivelul unora dintre aceste procese este un indiciu semnificativ pentru nivelul dezvoltării gîndirii lui. Lucrările de psihologie citează ca procese de bază : observarea, înţelegerea, analiza, sinteza, comparaţia, abstractizarea şi generalizarea, concretizarea, raţionamentul. Multe din taxonomiile obiectivelor cognitive vizează, în combinaţii diferite, aceleaşi procese. Bunăoară ele pot fi recunoscute în taxonomia bloomiană în niveluri de cunoaştere (cunoaşterea faptelor, înţelegerea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea). De asemenea, toxonomia lui Guilford, prin determinarea a cinci grupe de operaţii, acestea pot fi raportate la aceleaşi procese de gîndire : cunoaşterea (recunoaşterea şi descoperirea faptelor) ; memorizarea (reţinerea a ceea ce s-a învăţat sau descoperit) ; gîndirea convergentă (procesul de căutare a răspunsului cel mai bun pentru o problemă) ; gîndirea divergentă (procesul care conduce la soluţii noi şi creative) ; evaluarea (determinarea măsurii în care soluţia este adecvată).

Analiza efectuată mai înainte ne îngăduie să stabilim *două căi principale de măsurare şi apreciere a capacităţii intelectuale* : a) măsurarea globală a acţiunii mintale ; b) calea analitică, în care activitatea intelectuală este divizată în procese parţiale, mai limitate şi mai uşor de definit şi de măsurat.

a) *Măsurarea globală* reprezintă, în ultimă analiză, o măsurare indirectă a proceselor intelectuale, adică prin intermediul rezultatelor obţinute. Pornind de la acumulările realizate în actul de învăţare, de la gradul de înţelegere a cunoştinţelor şi de la rezultatele în rezolvarea problemelor, se poate realiza o imagine generală asupra nivelului dezvoltării gîndirii. Chiar şi în aceste situaţii, însă, se recurge de obicei la descompunerea mintală a procesului, *la analiza unor momente pe care le presupune rezolvarea problemelor.* În acest sens, se poate folosi *un ghid* de măsurare compus dintr-o suită de întrebări referitoare la desfăşurarea actului mintal măsurat :

— Ce proces de gîndire au folosit elevii în situaţia dată ?

— Procesul ales era potrivit situaţiei respective ?

— Faptele și datele analizate sînt reprezentative și concludente pentru a răspunde problemei considerate ?
— S-au comis greșeli de gîndire de către elevi ?
— Concluziile formulate sînt valabile ?

În acest fel, odată cu aprecierea activității mintale în general, se verifică chiar unele procese folosite. Pe lîngă observațiile pe care le face evaluatorul, elevii înșiși pot fi solicitați să descrie acțiunea mintală efectuată, adică : cum au selectat faptele, datele ; cum a decurs observarea și analiza lor ; ipoteza de la care au pornit ; alternativele avute în vedere ; cum au verificat valabilitatea concluziilor.

Să urmărim desfășurarea acestei tehnici pe un exemplu : (fig. 14)

La fizică, în clasa a VII-a, după ce elevii au învățat operația de compunere a forțelor, primesc spre rezolvare problema consolei. Un corp este susținut la o anumită înălțime cu ajutorul a două grinzi îmbinate, ca în figura alăturată și încastrate în perete. Acest sistem de grinzi se numește consolă. Problema care se pune constă în determinarea forțelor pe care le exercită corpul *C* asupra grinzilor, astfel încît să se poată proiecta corect consola. (Fig. 17).

Acțiunea mintală necesară rezolvării acestei probleme începe cu observarea atentă în vederea desprinderii datelor esențiale. Elevul trebuie să înlăture treptat notele nerelevante pentru a ajunge la „descoperirea esenței". (Corpul *C* este supus unor acțiuni exterioare și continuă să rămînă în repaus). Această etapă primară a acțiunii mintale se încheie atunci cînd se stabilește că starea corpului este o stare de echilibru. Stabilirea acestei apartenențe la clasa stărilor de echilibru deschide calea acțiunii mintale în continuare.

Urmează „analiza", proces mintal prin care se determină, se „izolează" fiecare acțiune care se exercită din exterior asupra corpului *C*. Elevul va trebui să descopere că există trei corpuri care exercită acțiuni determinante pentru starea de echilibru (pămîntul și cele două grinzi ale consolei) și că aceste acțiuni au direcții precizabile : acțiunea pămîntului pe direcția verticalei, iar celelalte două pe direcția grinzilor).

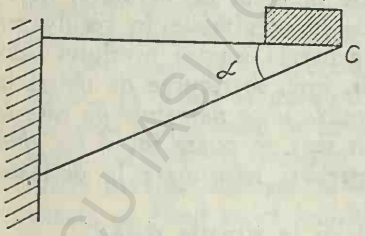


Fig. 14

Acțiunea mintală continuă cu „sinteza" care constă în stabilirea relației de echilibru existentă între cele două forțe :

$$\vec{G} + \vec{F_1} + \vec{F_2} = 0$$

Sinteza nu se realizează în planul concretului ci în cel abstract pentru că este o acțiune mintală. Ea este o altă etapă, calitativ distinctă, în transformarea la care este supusă realitatea în vederea determinării valorii forțelor. Elevii care au ajuns în această

etapă şi au abilităţile de calcul necesare, pot determina efectiv valorile acestor forţe. Acţiunea mintală se încheie cu formularea unor concluzii, ca rezultat al evaluării şi aprecierii soluţiei obţinute.

Rezolvarea unei astfel de probleme oferă posibilitatea aprecierii acţiunii mintale a unui subiect.

b) *Măsurarea analitică* constă în evaluarea unor procese considerate principale într-o activitate intelectuală anumită. Opţiunea pentru unele procese sau altele este în funcţie de particularităţile disciplinei şi apoi ale temei considerate. Este hotărîtoare pentru succesul învăţării, spre exemplu, capacitatea de observare la ştiinţele naturii, după cum procesul înţelegerii şi capacitatea de a opera cu informaţia însuşită, prezente în orice activitate intelectuală, sînt elemente cheie în găsirea soluţiilor la o problemă de matematică, fizică, chimie. De asemenea, este evidentă preponderenţa proceselor de analiză şi sinteză în studiul ştiinţelor sociale şi filologice. Este menirea profesorului, a evaluatorului, *să aprecieze de fiecare dată care dintre procesul gîndirii este mai util să fie măsurat pentru a obţine informaţii semnificative pentru gradul de dezvoltare a capacităţii intelectuale a elevilor.* Pe această cale, pot fi evaluate procese cum sînt :

• *Observarea* — relevă capacitatea elevului de a sesiza fenomene sau elemente ale acestora care sînt în legătură cu problema ce trebuie rezolvată. În această perspectivă, observarea devine semnificativă pentru aprecierea activităţii mintale a elevului numai atunci cînd este orientată de un scop sau o idee coordonatoare, care determină impresiile şi care le ordonează totodată. Ea intervine în prima fază de soluţionare a problemei, atunci cînd se percep şi se examinează faptele pe baza cărora se formulează apoi generalizările : noţiuni, idei, principii. De aceea, observarea este corelată cu raţionamentul inductiv. Se înţelege însă că gîndirea ca activitate mintală nu poate fi limitată la această operaţie. Ea poate conduce la concluzii eronate şi oricum nefondate dacă nu continuă cu analiza şi desprinderea relaţiilor dintre aspectele observate.

Capacitatea de observare poate fi verificată prin numeroase procedee. Descrierea celor observate, sesizarea trăsăturilor esenţiale, specifice sau comune unui grup de obiecte, putinţa de a înlătura fenomenul „mascării" aspectelor esenţiale de către cele cu rol secundar dar atrăgătoare, impresionante, ş.a. pot fi verificate în contextul activităţii obişnuite, curente cu elevii. Pe lîngă aceste informaţii, măsurarea capacităţii de observare poate constitui obiectul unor acţiuni specifice realizate cu ajutorul unor probe. De pildă, se cere elevilor „să observe" un fenomen, iar după un timp stabilit, să descrie în scris anumite aspecte, însuşiri.

• În ceea ce privește *capacitatea de a opera cu informațiile însușite*, modalitățile de verificare sînt multiple și variate în funcție și de conținutul activității. Cu o frecvență mai mare sînt folosite :

— formularea ideii principale dintr-un fragment ;
— atribuirea unui titlu adecvat unui text ;
— formularea cîtorva exemple care să ilustreze un concept, o idee, o regulă ;
— ordonarea unor date și fapte prezentate intenționat într-o manieră neorganizată, urmînd un criteriu ; ordinea cronologică, succesiunea lor logică, legătura cauzală dintre ele ș.a.m.d.
— folosirea unei reguli, definiții, principiu în soluționarea unei probleme teoretice ;
— argumentarea unei afirmații, a unei teze ș.a.

• *Analiza*, ca proces de divizare a unei probleme complexe în părți specifice, este o operație frecvent efectuată de elevi în actul învățării. Din punct de vedere evaluativ este procesul care se pretează cel mai ușor la măsurare și care furnizează date semnificative pentru aprecierea gîndirii. Procesele de analiză pot fi verificate printr-o gamă tot atît de variată de procedee :

— enumerarea (descrierea) elementelor, părților, trăsăturilor unui obiect sau unui grup de obiecte ; în această ipostază, capacitatea de analiză presupune și pe aceea de observare, astfel că asemenea activități-probe pot măsura deopotrivă ambele procese ;
— separarea trăsăturilor esențiale, definitorii, ale unui obiect de cele auxiliare, cu rol secundar (în acest caz, procesul de analiză se efectuează pe baza înțelegerii, ceea ce îngăduie măsurarea ambelor procese în egală măsură ;
— stabilirea trăsăturilor comune unui grup de obiecte ; în asemenea activități, procesul de analiză este indisolubil legat de cel de sinteză ;
— recunoașterea unui fenomen anumit într-un grup de fenomene diverse (a unei categorii gramaticale într-o propoziție sau într-un text).

• *Sinteza*, prin care elemente specifice sînt reunite, ordonate și sistematizate, reprezintă de asemenea un proces cu frecvență mare mai ales în studiul disciplinelor umaniste. Importanța crescîndă și covîrșitoare a acestui proces pentru dezvoltarea gîndirii elevilor și pentru reușita actului de instruire se explică prin creșterea în ritm accentuat a cantității de informație, precum și prin amplificarea mijloacelor de propagare a cunoștințelor. Atît una cît și cealaltă reclamă din partea individului capacitate de selecție și de sinteză pentru integrarea achizițiilor în structuri de cunoștințe.

Evaluarea proceselor de sinteză, pe lîngă verificarea pe care o prilejuiesc probele de analiză și chiar cele care verifică înțelegerea, re-

clamă tehnici specifice în care precumpănitoare este activitatea creatoare a subiecților. Sinteza, realizată prin reunirea mintală a elementelor componente ale unui obiect sau fenomen, sublinierea datelor esențiale și integrarea în structuri logice a acestora, aprecierea pe temeiul unor argumente și în perspectiva unor reguli sau criterii, a unui fapt, a unei lucrări, în fine, prin găsirea soluției unei probleme pornind de la o ipoteză și examinînd diverse soluții posibile etc., reprezintă un proces mai complex decît celelalte și, în consecință, mai greu măsurabil. Oricare ar fi tehnica aplicată, esențială în evaluarea acestui proces este verificarea capacității elevului de a formula ipoteze plauzibile pentru a explica anumite fenomene și capacitatea de a alege, cu discernămînt, soluția adecvată.

● *Raționamentul inductiv și deductiv* — este un proces specific activității de învățare și de soluționare a problemelor. Tradițional, în cele mai multe cazuri, în activitatea de predare-învățare cunoștințele noi sînt asimilate procedîndu-se inductiv, pe baza analizei faptelor, a unor exemple. Procedeul se impune îndeosebi pe primele trepte ale sistemului școlar, determinat de particularitățile psihice ale vîrstei școlare mici. Dar, pe măsura dezvoltării capacităților intelectuale, procedeul se dovedește slab productiv. În folosul grăbirii ritmului de asimilare a cunoștințelor și al stimulării proceselor gîndirii se recomandă dezvoltarea raționamentului deductiv, astfel că gradul atins în această privință denotă nivelul capacității de învățare a subiectului.

Măsurarea proceselor intelectuale implică nu numai verificarea nivelului atins în realizarea lor, ci și luarea în considerare a neajunsurilor care se produc în manifestarea lor. În acest sens, unii autori (Green, Helmstader ș.a.) vorbesc de „erori în gîndire", cum ar fi : folosirea unor fapte, date care nu au semnificație pentru ipoteza formulată ; generalizări pe date limitate ; substituirea faptelor cu păreri preconcepute, oficiale, de autoritate ; analiza superficială a faptelor ; alegerea unei soluții care nu decurge din faptele analizate.

4. CAPACITATEA DE APLICARE A CUNOȘTINȚELOR

După cum s-a arătat, valoarea cunoștințelor acumulate se dezvăluie în posibilitățile oferite elevilor de a asimila noi cunoștințe, din ce în ce mai complexe, în *creșterea capacității de investigare a elevilor* și cu deosebire *în capacitatea lor de a le folosi în rezolvarea unor probleme teoretice sau practice*. Scopul final al instrucției este pregătirea temeinică a elevilor pentru o integrare eficientă în viața socială și profesională. De aceea, o parte însemnată din ceea ce se face în școală, a instrucției,

este menită, în ultimă instanță, să-i învețe pe elevi să aplice cunoștințe. Concepția referitoare la legătura puternică dintre teorie și practică, relevă însemnătatea actului care-i învață pe elevi să aplice cele învățate. Așadar, instruirea se întemeiază nu numai pe „a ști să înveți" ci și pe *„a ști să aplici"*. Din această perspectivă, metodologia didactică dobîndește valoare în măsura în care se transformă în metode de gîndire și acțiune la elevi. Aceasta reclamă renunțarea la metodologia tradițională, desuetă, „bogată" în informații, dar „săracă" în acțiune. O autentică formare a tinerilor pentru a răspunde exigențelor sociale în continuă schimbare și amplificare, nu se poate realiza decît prin crearea unui mediu bogat în acțiuni, care să prilejuiască elevilor *învățare* prin și *pentru* activitate. Conceptul de cultură generală are un conținut și un sens mult mai bogat în societatea noastră tehnologică. În conformitate cu acest sens, tinerii urmează să stăpînească conceptele și principiile fundamentale ale științelor naturii și ale celor sociale, precum și aplicațiile lor. Această cerință decurge din particularitățile producției moderne. „Este caracteristic pentru situația socială a educației de a se găsi, începînd din secolul XIX, în cîmpul de tensiune dintre om și tehnică. Nevoia unor calificări apărute datorită începutului industrializării se transformă în cerința pregătirii școlare și profesionale pe cît posibil a tuturor" [1]. Este urmarea firească a faptului că „științele și *aplicațiile* lor au căpătat un rol din ce în ce mai important în evoluția civilizațiilor umane". [2] Și, este de menționat că acest proces de „intervenție din ce în ce mai largă a științelor și a tehnicilor în toate aspectele oamenilor de astăzi merge accelerîndu-se din an în an și nimic nu lasă să prevadă că această mișcare s-ar putea încetini într-un viitor apropiat."

În concluzie, educația are ca scop final îmbunătățirea comportamentului elevilor în situații de viață. Ea urmărește învățarea în cele trei dimensiuni : „savoire faire, savoir être, savoir devenir". Instruirea ca scop în sine, doar din dorința de a fi „un om cult", fără perspectiva folosirii cunoștințelor în practica vieții este, în vremea noastră, cu totul desuetă. Dealtfel, cu excepția celor foarte puțini, aparținînd claselor și păturilor conducătoare în societățile întemeiate pe exploatare și care, avînd existența asigurată își puteau îngădui năzuința de a se instrui doar pentru satisfacții personale, *totdeauna instrucția a presupus pregătirea pentru a ști să faci ceva.*

---

[1] Hornstein, Walter, *Educația în cîmpul de tensiune al forțelor sociale, în Sociologia educației* (antologie de texte), București, p. 98, E.D.P.

[2] Broglie Louis De, Certitudinile și incertitudinile științei, Editura politică, București, 1980.

Orientarea acțiunii de instrucție și educație cu precădere spre formarea abilității de aplicare a cunoștințelor însușite reprezintă una din trăsăturile caracteristice și unul din principiile fundamentale ale învățămîntului nostru în etapa actuală de dezvoltare. Întemeiat pe principiul legăturii dintre teorie și practică, al îmbinării învățămîntului cu munca, legea învățămîntului așază la temelia sistemului nostru școlar principiul politehnizării, al integrării învățămîntului cu producția, cercetarea și proiectarea. În acest sens, în concordanță cu locul și funcțiile fiecărei trepte de învățămînt și cu particularitățile de vîrstă ale elevilor sînt ierarhizate sarcini a căror îndeplinire asigură pregătirea întregului tineret în vederea integrării organice în activitatea profesională, în viața socială. Aceste sarcini se exprimă în cerința formării deprinderilor de muncă, de ordine și disciplină, încă din cea mai fragedă vîrstă — pe treapta învățămîntului preșcolar, a cultivării interesului și a dragostei pentru muncă și a formării unor deprinderi practice în învățămîntul primar și gimnazial, în policalificarea în meserii necesare încadrării în muncă și în finalizarea acestui proces prin obținerea certificatului de calificare la absolvirea învățămîntului liceal.

Este demn de relevat faptul că *concepția pe care se întemeiază prevederile legii exclude ideea pregătirii înguste*, limitate a tinerilor, opțiunea pentru formarea în profile largi fiind exprimată clar, *iar ideea unei pregătiri tehnico-practice întemeiate pe o pregătire științifică de cultură tehnică temeinică și cuprinzătoare, fiind promovată manifest.* Se poate afirma cu deplin temei că pregătirea pentru muncă reprezintă adevărata vocație a școlii românești în această etapă de dezvoltare a societății noastre.

În concordanță cu această trăsătură a instrucției, actul de evaluare nu se poate limita la măsurarea și aprecierea informației acumulate de subiecți și nici la verificarea capacității de a învăța ci trebuie să vizeze *aptitudinea de a aplica, de a se folosi de cele învățate.* Mai mult decît atît, determinat de unitatea procesului de instruire și de intercondiționarea scopurilor acestuia, însăși evaluarea celor dintîi nu este semnificativă pentru cunoașterea gradului de eficiență a activității verificate, fără să fie apreciate în strînsă corelație cu latura lor aplicativă. Corolarul acesteia este tot atît de adevărat, adică nici măsurarea abilității de a utiliza cunoștințele însușite nu se poate realiza prin separarea artificială a acestei variabile de suportul ei care-l constituie cunoștințele acumulate. Ceea ce este posibil în analiza noastră — examinarea separată a acestor variabile — nu este realizabil în activitatea practică de evaluare. Chiar dacă, după cum se va arăta, pentru măsurarea capacității de aplicare, se folosesc tehnici specifice, interpretarea rezultatelor și aprecierea nivelului atins nu sînt posibile făcînd abstracție de celelalte elemente ale instrucției. Un asemenea mod de a concepe

evaluarea rezultatelor activității practice se întemeiază pe legătura indisolubilă dintre teorie și activitatea practică. Exprimă o realitate aprecierea lui T. Kotarbinski potrivit căreia „elementele cu caracter intelectual intră în orice act, căci în orice act este conținut un impuls voit, îndreptat spre un anumit scop. De aceea, nu ar fi înțelept să se împartă acțiunile umane în acțiuni fizice și intelectuale, deoarece nu există acțiuni fizice care să nu conțină elemente intelectuale. Se poate admite distincția dintre acestea numai după cum în munca respectivă predomină reflecția sau travaliul muscular exercitat spre exterior". [1]

În practica școlară se manifestă încă un interes precumpănitor față de măsurarea cunoștințelor însușite și rămînerea în plan secundar a măsurării deprinderii de a le aplica. Este un vestigiu al învățămîntului tradițional în care indiciul cel mai concludent al eficacității instrucției îl constituia volumul cunoștințelor stocate în mințile elevilor.

Relativa rămînere în urmă a teoriei și practicii evaluării capacității de aplicare a cunoștințelor este provocată și de dificultățile realizării acesteia. Multe din cele învățate în școală nu sînt și nu pot fi aplicate în practică în timpul școlarității, ci mult mai tîrziu cînd elevul intră în viața activă, cînd devine participant în producția și în viața socială. Folosirea procedeului aplicării celor învățate în condiții de simulare a situațiilor reale nu este, totuși, posibilă pentru o gamă destul de bogată de activități. În afară de aceasta, evaluarea capacității de aplicare atunci cînd folosirea cunoștințelor se efectuează în condițiile obișnuite de muncă și de viață socială, are o mare valoare predictivă privind comportamentul elevului în activitatea viitoare. Atunci cînd aplicarea are loc în condiții de simulare a activității reale, valoarea predictivă a măsurării scade simțitor.

Mijloacele de măsurare folosite pot fi grupate în două categorii reprezentînd, de fapt, două strategii de evaluare a acestor rezultate școlare : a) evaluarea procesului, a tehnicii urmate în efectuarea lucrării ; b) evaluarea rezultatului (produsului).

a) *Măsurarea și aprecierea operate asupra procesului de aplicare a cunoștințelor*, de realizare a unei activități practice, corespunde strategiei care vizează în primul rînd metodologia obținerii unor rezultate pentru ca, indirect, să fie evaluate rezultatele. Ea se întemeiază pe prezumția că dacă este folosită o anumită metodologie de lucru dinainte stabilită și a cărei eficacitate a fost verificată în practică, rezultatele scontate în planul formării subiecților vor fi realizate.

Aplicarea acestei metodologii presupune cîteva operații premergătoare — descompunerea procesului în elemente componente și aprecierea fiecăruia în parte ;

---

[1] Katarbinski, T. *Lucrarea citată.*

— elaborarea unui plan de măsurare cuprinzînd operaţiile ce vor fi măsurate, succesiunea lor ;

— stabilirea unei scări de apreciere a aspectelor considerate, cum ar fi : f. bine (4) ; bine (3) ; satisfăcător (2) ; nesatisfăcător (1).

În acest sens, în cazul evaluării unei activităţi tehnice, se formulează o listă de indicatori, aplicabilă în mai multe feluri de activităţi, fiecare fiind apreciat prin sublinierea cifrei corespunzătoare :

Indicatori	Scara de notare			
• organizarea locului de muncă	4	3	2	1
• alegerea elementelor necesare (materiale, exemple)	4	3	2	1
• alegerea uneltelor potrivite, a mijloacelor adecvate de rezolvare	4	3	2	1
• economia de efort, operaţii şi mişcări de prisos	4	3	2	1
• respectarea tehnologiei stabilite	4	3	2	1
• continuitatea operaţiilor, întreruperi	4	3	2	1
• erori în alegerea materialelor (mijloacelor)	4	3	2	1
• acurateţea lucrării	4	3	2	1

Procedeul permite cunoaşterea elementelor forte (notate cu 4) sau mai puţin izbutite (notate cu 1 sau 2) în activitatea elevului şi care urmează să fie remediate, precum şi o apreciere generală a capacităţii de lucru fie prin desprinderea notei modale (calificativul cu frecvenţa cea mai mare — satisfăcător — fie prin calcularea mediei).

Modelul poate fi utilizat şi la alte obiecte de învăţămînt pentru aprecierea lucrărilor aplicative.

O variantă a acestei strategii o reprezintă evaluarea proiectului unei lucrări cu caracter aplicativ. Firește că în acest caz nu vor fi evaluate capacităţile propriu-zise de aplicare, ci numai cele verbale, posibilităţile subiectului de a utiliza cele învăţate în activităţi practice.

a) A doua strategie operează asupra *rezultatelor activităţii, asupra produsului.* În comparaţie cu măsurarea prin proces (lucru), aceasta este mai uşoară. Ca şi prima strategie, ea presupune stabilirea unor indicatori referitori la însuşirile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatul obţinut, pentru a fi apreciat ca fiind în concordanţă cu obiectivul urmărit. Atunci cînd prin activitate urmează să se realizeze un obiect sau o lucrare ale cărei însuşiri pot fi dinainte stabilite, precizarea condiţiilor de reuşită este realizabilă cu relativă uşurinţă. Astfel de indicatori

se pot referi la soliditatea lucrării, însușirile funcționale, finisaj, aspectul estetic. Uneori, însă, lucrările realizate încorporează un însemnat coeficient de creație, ceea ce face foarte dificilă stabilirea unor trăsături care să definească rezultatul reușit sau diferite niveluri de reușită. Așa stau lucrurile cu lucrările de compunere, lucrările artistice și chiar cu multe lucrări cu caracter tehnic.

Mai trebuie menționat faptul că de cele mai multe ori măsurarea capacității de aplicare — prin rezultate — nu poate face abstracție de procesul desfășurat. Interpretarea unor date obținute prin măsurare, ca și aprecierea unor aspecte ale produsului nu se pot realiza decît luînd în considerare și procesul prin care au fost obținute. Dealtfel, aprecierea unui produs are valoare diagnostică numai atunci cînd este corelat cu procesul urmat pentru că, în activitatea de instruire, *ceea ce interesează în primul rînd nu este produsul, ci însușirea unor tehnici de lucru care asigură rezultatul dorit.* Evaluarea produsului servește ca premisă pentru evaluarea procesului în care se manifestă capacitatea de aplicare a subiecților.

În ceea ce privește *tehnicile de măsurare*, acestea pot fi grupate în 2 categorii : *teste* standardizate sau elaborate de profesor, ca și pentru celelalte rezultate școlare, îndeosebi pentru verificarea cunoștințelor acumulate și ; — *observarea procesului.*

a) În multitudinea *testelor* — standardizate ori întocmite de către profesor — care sînt folosite, se disting :

— *Testele pe obiect*, care constau în identificarea unor părți ale unui obiect (floare, insectă, aparat etc.) solicitînd, prin urmare, recunoașterea sau reamintirea acestora. Din această categorie fac parte și testele de analiză gramaticală concepute astfel încît solicită subiecților recunoașterea într-un text a unor categorii gramaticale. Întrucît operația de recunoaștere este ușoară, de multe ori proba solicită și explicarea părților identificate funcțiilor lor, relațiile cu celelalte trăsături ale fenomenului.

— Testele *de realizare a unui produs după model* verifică măsura în care subiecții cunosc atît însușirile produsului ce trebuie realizat, cît și procesul ce trebuie urmat. Procedeul este frecvent aplicat într-o gamă foarte bogată de meserii.

— Testele *de realizare a unui produs sau de executare a unui proces după un proiect.* Fiind mai dificil decît testul precedent, se aplică după ce au fost întrebuințate celelalte (pe procese sau produse asemănătoare).

— *Testele de simulare* a unei activități sau de realizare a unei activități în condiții de simulare. Sînt folosite în cazurile, destul de nu-

meroase, în care nu se pot efectua prea multe exerciţii de învăţare şi nici de evaluare în condiţii obişnuite, fie datorită dimensiunilor şi complexităţii instalaţiilor, fie riscurilor pe care le comportă (consecinţele grave ale unor greşeli), de exemplu conducerea auto. Subliniem că valoarea predictivă a acestor probe este mai mică decît a celorlalte probe datorită faptului că uneori simulatoarele nu reproduc în întregime condiţiile de efectuare a operaţiunii obişnuite.

b) Mai mult decît măsurarea şi aprecierea altor rezultate şcolare, în evaluarea capacităţii de aplicare se foloseşte cu efecte evidente, *observarea proceselor*. Respectînd cerinţele generale faţă de orice proces de observare organizată şi sistematică, se poate concepe o *tabelă de control* cu dublu scop : pe de o parte pentru organizarea observării, orientînd atenţia spre aspectele procesului care urmează să fie apreciate, iar pe de altă parte pentru a opera măsurări parţiale ale fiecărui element sau aspect, astfel încît evaluarea procesului în ansamblu să se efectueze pe baza mai multor date.

Asemenea tabele de control se întocmesc, cu relativă uşurinţă, pentru lucrări foarte variate : folosirea maşinilor, confecţionarea unui obiect simplu sau a unei părţi dintr-un obiect mai complicat, efectuarea unei lucrări de laborator ş.a. În esenţă, ea constă în stabilirea celor mai importante cerinţe, reguli, a căror respectare asigură desfăşurarea normală a procesului, folosirea corespunzătoare a materialelor şi a uneltelor, evitîndu-se deteriorările sau accidentele. Deşi tabela de control nu reprezintă un instrument de măsurare propriu-zis, totuşi, ea concentrează atenţia observatorului şi favorizează realizarea unei aprecieri mai exacte a procesului.

Pentru *aprecierea lucrărilor* (obiecte lucrate, desene, teme etc.), mai cu seamă atunci cînd evaluarea priveşte note calitative ale acestora, se pot folosi *diagrame ale calităţii*. Se numerotează lucrările şi se colectează mai multe lucrări, de obicei reprezentînd 1/4—1/6 parte din total, de la cea mai bună pînă la cea mai slabă. Fiecărei mostre i se atribuie un punctaj, iar apoi se grupează în jurul lor toate celelalte lucrări asemănătoare. În ipoteza unei clase de 36 de elevi, de exemplu, se aleg 8 lucrări ordonate pe calificative şi grupate după calităţi apropiate :

Scara de apreciere	Lucrări-mostre	Gruparea celorlalte lucrări
f. bine	4, 7	3, 9, 28, 33, 36
bine	2, 5	6, 12, 13, 17, 19, 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35
suficient	1, 21	10, 11, 16, 17, 20, 22, 23, 27, 31
insuficient	8, 32	14, 15, 18, 24

În ansamblul produselor școlare, ca rezultate dar și ca mijloace ale actului pedagogic, și care formează obiectul activității de evaluare, *lucrările de creație ale elevilor constituie un gen deosebit.* Ele pun probleme distincte în ceea ce privește măsurarea și aprecierea lor. În sensul cel mai general și cuprinzător, lucrările de creație sînt toate probele la care elevii pot să îndeplinească, într-o manieră personală, cerințele formulate. Una din trăsăturile lor constă în aceea că răspunsul este relativ liber și necesită o elaborare. Prin urmare, în general, nu există o normă standard stabilită la începutul lucrării, pentru că diversitatea răspunsurilor face foarte anevoioasă, iar uneori chiar imposibilă, precizarea unei asemenea norme.

Valoarea lor în practica școlară, ca lucrări de exersare în vederea formării unor abilități și ca probe de verificare a realizării acestora, este incontestabilă. Mai cu seamă sub cel de al doilea aspect — ca probe de verificare — lucrările libere sau „studiile", „eseurile" reprezintă un mijloc de a compensa inconvenientele multor examinări și îndeosebi ale testelor, determinate de structura lor prea analitică, atomistă. În fapt, aceste lucrări reflectă, nu numai o capacitate de însemnătate primordială — de aplicare — dar relevă totodată gradul atins în dezvoltarea proceselor intelectuale în general și al procesului de sinteză în special.

Din punctul de vedere al evaluării lor, ca rezultate ale activității școlare, multe din normele de apreciere a celorlalte categorii de rezultate ale procesului de instruire (cunoștințe acumulate, abilități formate), dobîndesc sensuri distincte determinate de faptul că ele cuprind un coeficient mai mare de creație.

Trăsătura cea mai importantă care imprimă acestor lucrări un caracter aparte o constitue faptul că ele îmbină trei factori inseparabili : *a*) conținutul ; *b*) tehnica realizării lor ; și *c*) trăsăturile de personalitate ale fiecărui elev care își pun amprenta, într-o măsură mai mare sau mai mică, atît asupra conținutului cît și a tehnicii de realizare. După cum remarcă Orosz Sándor [1], în orice lucrare se reflectă interacțiunea specifică ce se produce între acești factori. Personalitatea stimulează capacitatea de creație, funcționalitatea tehnicii de lucru, iar tehnica și produsul realizat îmbogățesc conținutul personalității. În acest fel, în realizarea unor lucrări, pe de o parte se formează și se dezvoltă tehnica de lucru, iar pe de altă parte personalitatea elevului.

[1] Orosz, Sándor, *A folgamazástechnika mérésmetodikai problémái és országos szinvonala (Probleme privind metodologia măsurării compunerii)*, Budapest, Trankőnyvkiado, 1972.

Mai mult decît în cazul evaluării acumulărilor cognitive sau al abilităţilor formate, stabilirea unor criterii generale şi exacte de măsurare şi apreciere a lucrărilor de creaţie devine dificilă. Acordul între aprecierile formulate la date diferite de acelaşi evaluator sau de mai multe persoane concomitent, este mult mai greu de realizat. Pe de altă parte, chiar şi în cadrul acestei categorii de lucrări se poate opera o clasificare din punctul de vedere al posibilităţii de apreciere a acestora. Se pot distinge *lucrări compuneri scurte* şi *lucrări de sinteză*, cele dintîi fiind mai uşor de corectat şi apreciat.

Lucrările de creaţie cu frecvenţa cea mai mare, ca produse şcolare, care se cer evaluate sînt: lucrările de compunere, eseurile, lucrările de sinteză.

Evaluarea compunerilor este operată în funcţie de caracterul acestor lucrări. Se pot distinge cîteva categorii:

- *Compuneri* „tip" constînd în redactarea a diferite acte oficiale: adrese, cereri, scrisori oficiale şi chiar unele scrisori cu caracter particular, cum sînt cele în care se formulează o rugăminte, mulţumiri pentru un serviciu făcut, prin care se transmit urări, felicitări, salutări etc. Într-o lucrare consacrată tehnicilor de redactare a acestor compuneri, V. Teodorescu distinge două grupe: compuneri cu destinaţie oficială (cererea, procesul-verbal, memoriul, memoriul de activitate, darea de seamă, raportul, referatul) şi compuneri-corespondenţă (biletul, telegrama, cartea de vizită, cartea poştală ilustrată, scrisoarea) [1].

Conţinutul acestor tipuri de compuneri se pretează la o anumită „tipizare" a structurii şi chiar a modului de redactare. Adeseori se folosesc expresii stereotipe. Oricum, varietatea conţinutului nu este atît de mare, iar capacitatea de creaţie şi trăsăturile de personalitate nu influenţează atît de mult calitatea acestor compuneri. Rolul hotărîtor îl deţine însuşirea tehnicii de redactare. În consecinţă, măsurarea şi aprecierea lor este mai uşoară. Se pot stabili cîţiva indicatori care permit măsurarea mai exactă şi evaluarea de ansamblu a lucrării:

— documentarea;
— înlănţuirea logică a ideilor;
— modul de argumentare;
— exactitatea exprimării (redactare fără echivoc);
— corectitudinea frazelor;
— eleganţa exprimării;
— ortografia şi punctuaţia;
— acurateţea lucrării (aşezarea în pagină, alineatele, grafia).

---

[1] Teodorescu, Vasile, *Compunerile corespondenţă şi cu destinaţie oficială*, Bucureşti, E.D.P., 1979.

• *Compuneri libere* — sînt cele mai numeroase lucrări efectuate de elevi, cu deosebire în clasele primare și în învățămîntul gimnazial, deși asemenea lucrări se efectuează și în învățămîntul liceal sub forma referatelor pe o temă, a lucrărilor de sinteză, a studiilor, a dizertațiilor ș.a.m.d. În evaluarea acestor lucrări este necesar să se țină seama atît de cunoștințele și tehnicile folosite în efectuarea lor, cît și de partea creativă care constă în modul de selectare a informației, redactarea, structura lucrării ș.a.

• Poate fi determinată și o a treia categorie de compuneri care, deși prezintă multe trăsături comune cu compunerile libere, conținutul lor reflectă nu numai rezultatele cognitive ale instrucției și capacitatea de redactare, ci și *trăsături legate de afectivitatea celor care le efectuează, trăsăturile lor moral-politice, convingerile și concepția care-i animă.* Sînt, de fapt, compuneri libere în care se exprimă atitudini, convingeri, concepții, fiind expresia legăturii, a unității conținutului, gîndirii și conștiinței cu capacitatea de exprimare.

Lucrările de creație ale elevilor nu sînt numai *produse* ale activității școlare supuse procesului de evaluare. Ele sînt totodată și *mijloace* de investigare a capacității elevilor de a le realiza. În acest sens, în practica evaluării rezultatelor școlare, sînt folosite, de exemplu, *teste de tip compunere.* Față de celelalte teste pedagogice, acestea prezintă avantajul cert că apelează nu numai și nici măcar în primul rînd la informația acumulată, ci la capacități de o valoare neîndoielnică pentru formarea elevilor: capacitatea de sinteză, de folosirea informației acumulate în tratarea unor teme, de sistematizare, de creație ș.a.m.d.

Unele cercetări efectuate în această direcție * conduc la recomandarea ca elaborarea unor astfel de probe să fie axată pe verificarea uneia sau a cel mult două capacități, chiar dacă proba furnizează informații și cu privire la alte aspecte ale instrucției. Bunăoară, pot fi concepute „teste-compunere" pentru a verifica în principal capacitatea de sinteză a elevilor, de sistematizare, de folosire a unor cunoștințe în elaborarea unei lucrări, de redactare a unui gen de act ori lucrare ș.a.

Se cunosc mai multe tehnici de evaluare a lucrărilor de creație ale elevilor. Unele din ele realizează o *evaluare globală*, iar altele o *evaluare analitică.*

a) *Evaluarea globală* este modalitatea tradițională și încă cea mai frecvent folosită în practica școlară. Pedagogul apreciază lucrarea după impresia generală care i-a produs-o. Firește că acest model prezintă riscul comiterii a numeroase erori de apreciere. Pe lîngă faptul că aprecierea globală nu exprimă părțile reușite și elementele slabe ale lucrării,

* Vezi Simionescu, Teodora, *„Testul de tip compunere, modalitate de optimizare a actului evaluativ"*, în „Revista de pedagogie" nr. 9/1975.

intervine și „ecuația personală" a evaluatorului care „pune preț" pe un element sau altul al lucrării, în funcție de preferințele sale. În aceste condiții, cu greu se poate realiza o evaluare obiectivă, raportată la anumite cerințe. În cel mai bun caz, un evaluator cu experiență poate realiza o apreciere corectă a fiecărei lucrări în comparație cu celelalte.

Pentru a conferi evaluărilor globale mai multă obiectivitate, se folosesc mai multe metode : a rangurilor, ordonarea gradată, compararea în perechi ș.a.

— *Metoda rangurilor* constă într-un proces de seriere, adică de calculare a rangului (a nivelului) mediu și apoi în aprecierea lucrărilor prin raportare la nivelul mediu.

Procedeul poate deveni mai complicat, realizîndu-se *ordonarea gradată* a lucrărilor, adică aranjarea lor în ordinea calității, de la cea mai bună pînă la cea mai slabă. În acest caz, constituindu-se grupe din lucrări de același nivel, aprecierea lor se poate face mai ușor. Dificultatea cea mai mare în gradarea lucrărilor o prezintă cele de nivel mijlociu.

— *Metoda comparării în perechi* constă într-o primă verificare a tuturor lucrărilor și aprecierea lor globală. Se efectuează a doua verificare, comparîndu-se lucrările în altă ordine decît aceea în care au fost apreciate prima dată, de exemplu, prima cu a treia, a doua cu a patra, a treia cu a cincea ș.a.m.d. Prin această comparare în altă ordine, se pot corecta eventualele erori de apreciere. La fiecare corectare lucrarea este notată astfel că în final se obține o medie aritmetică a notărilor. Această metodă necesită mai mult timp. De aceea, este folosită rar, numai în cazul unor lucrări a căror apreciere prezintă o importanță deosebită (concursuri de selecție, de admitere).

— Metoda *modelelor reprezentative* sau a scărilor de specimene, întrucîtva asemănătoare cu metoda rangurilor, constă în alegerea cîtorva compuneri, numărul lor fiind în funcție de numărul total al lucrărilor dar și de varietatea lor din punct de vedere al calității. La o clasă cu efectiv normal, de obicei 5—6 lucrări sînt suficiente, pentru a grupa în jurul lor toate lucrările asemănătoare și, ca urmare, apreciate în același fel.

b) O altă modalitate de evaluare, care asigură un grad mai mare de obiectivitate în apreciere, este cea *analitică*. Se stabilesc cele mai importante aspecte de care trebuie să se țină seama în aprecierea lucrării, precum și un punctaj pentru fiecare din acestea, în funcție de ponderea și însemnătatea fiecărui element în ansamblul lucrării.

Deși descompunerea lucrării în părțile sale componente și mai ales punctajul atribuit nu pot fi adoptate ca scheme valabile pentru toate lucrările, totuși experiența arată că este foarte utilă stabilirea aspectelor care trebuie relevate, a ponderii fiecăruia, aceasta sporind gradul de obiectivitate al aprecierilor. De exemplu, în cazul compozițiilor, ope-

rațiile efectuate pentru elaborarea lor și care ar putea constitui obiectul aprecierilor parțiale se pot grupa referindu-se la : conținutul lucrării ; structura ei ; stilul ; corectitudinea scrierii.

Fiecare din elementele de mai sus poate fi „descifrat" în mai multe operații de compunere. Stabilirea acestora este însoțită de punctaje, ori ele servesc numai ca „repere", „criterii" în vederea atribuirii punctajului fiecărui element. Astfel, în aprecierea generală se ține seama de punctajul atribuit următorilor indicatori :

• Pentru *conținutul lucrării :* orientarea în alegerea temei (în cazul temelor liber alese) ; densitatea ideilor, a impresiilor ; bogăția și exactitatea informației, a cunoștințelor ; existența unor date, a unor impresii de prisos ; unitatea, coerența lucrării etc. ; concordanța conținutului cu titlul lucrării ; originalitatea modului de abordare și a tratării temei.

• Pentru *structura lucrării :* ordonarea ideilor ; împărțirea în fragmente, alineate (ca semn al sistematizării ideilor) ; proporționarea părților lucrării ș.a.

• Pentru *stil :* structura frazelor și a propozițiilor ; concisiunea și claritatea acestora ; folosirea potrivită a cuvintelor, sinonimelor, a limbajului specific naturii lucrării, a terminologiei științifice ; repetarea cuvintelor, a expresiilor, eleganța exprimării ; valoarea artistică a exprimării.

• Pentru *scriere :* respectarea regulilor de ortografie și de punctuație ; acurateța lucrării.

Firește că ponderea care se atribuie, în punctajul general, fiecăruia din elementele și operațiile luate în considerare este variabilă în funcție de natura lucrării și chiar în funcție de temă, precum și de obiectivele vizate. De pildă, greutatea specifică a fiecărui aspect este diferită în compuneri narative în comparație cu cele descriptive sau cu cele de sinteză ori de caracterizare. În cele dintîi, aspectele stilistice, de structură, sînt esențiale, după cum în lucrările de descriere sau de sinteză, conținutul de idei, claritatea prezentării lor și terminologia folosită sînt atributele de care depinde în primul rînd valoarea lucrării.

Odată stabilite criteriile, aprecierea se face prin gruparea lucrărilor de valoare apropiată și încadrarea lor într-o scară de evaluare (calificative, note etc.). Unii autori[1] recomandă chiar ca în unele cazuri, aprecierea să se facă printr-un sistem binar, prin judecăți alternative de tipul bun-rău, corect-incorect ș.a. Bunăoară, în intenția de a identifica dificultățile întîmpinate de elevi în efectuarea unui tip de lucrări, se poate recurge la constatarea existenței ori lipsei acestora cu referire la

[1] Marchandisse, G., *L'évalution pratique par les professeurs enseignant la langue maternelle en première année de l'enseignement secondaire renové*", Bruxelles, 1974.

elementele esențiale ale lucrării: sărăcia vocabularului, dificultăți de exprimare-comunicare, de abstractizare — sinteză — organizarea ideilor, originalitate-imaginație, de utilizare a noțiunilor.

Analiza modalităților de măsurare și apreciere a diferitelor „tipuri de realizări școlare" ne permite să considerăm că, dintre toate, cele referitoare la capacitatea de aplicare a cunoștințelor și cu deosebire lucrările care reflectă și activitatea de creație a elevilor sînt cele mai greu de evaluat. Dificultatea aprecierii lor este generată de complexitatea lor și de faptul că acestea cuprind aspecte ce nu se pot transforma în enunțuri măsurabile cu o exactitate satisfăcătoare.

În general, tehnicile folosite pentru măsurarea și aprecierea lor necesită mai mult timp și o mare cheltuială de energie.

De asemenea, valoarea predictivă a aprecierii operate asupra acestor realizări este mai scăzută. Dar, dacă în prezent nu se poate obține o măsurare de exactitatea dorită, nu înseamnă că nu trebuie efectuată aceea care este posibilă și că nu este util să fie valorificate datele obținute în aceste condiții.

6. TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE ȘI CONDUITA ELEVILOR

6.1. CONDUITA ELEVILOR, OBIECT AL ACTULUI DE EVALUARE

Evaluarea conduitei elevilor constituie o temă mult dezbătută în literatura pedagogică. Interesul manifestat față de problemele pe care le comportă are multiple motivații. Relația de *condiționare reciprocă a diferitelor aspecte ale procesului de formare* justifică pe deplin necesitatea evaluării aspectelor comportamentale ale elevilor. Se cunoaște că trăsăturile personalității acestora, convingerile și conduita lor constituie atît *rezultat al acțiunii* de instrucție și educație cît și *condiție*, factor care influențează puternic randamentul elevului.

Necesitatea evaluării conduitei subiecților este motivată și de unele *mutații produse în plan social.* Ierarhizarea tot mai accentuată a funcțiilor în viața socială implică un sistem de selecție și apreciere care, chiar dacă are în vedere în primul rînd capacitățile profesionale, nu poate ignora totuși trăsăturile de personalitate. Așa se explică faptul că toate sectoarele vieții sociale dezvoltă, în ultimul timp, mijloace de cunoaștere cît mai deplină a comportamentului, de apreciere a subiecților.

Cu toate acestea, pînă în prezent, sînt relativ restrînse studiile care se bazează pe analiza unor situații concrete, pe generalizarea unor experiențe sau pe datele unor experimente în această direcție. În evoluția cercetărilor docimologice, studiile vizează în primul rînd procesele de

evaluare a aspectelor cognitive ale activității instructive, mai puțin pe cele referitoare la formarea unor abilități și capacități și foarte slab conduita elevilor. Se poate spune, fără teama de a greși, că obiectivele formative, educative, sînt apreciate *accidental*, ca laturi auxiliare ale activității intelectuale, considerate hotărîtoare pentru caracterizarea eficacității procesului instructiv-educativ. De asemenea, în cvasitotalitatea cazurilor, evaluarea acestei laturi a acțiunii pedagogice se realizează prin *aprecieri globale*, fără să se efectueze în perspectiva unor obiective precise, operaționale, concret determinate și fără utilizarea unor tehnici eficiente de măsurare.

Evaluarea acestor aspecte ale personalității elevilor prezintă unele trăsături specifice. Înainte de examinarea acestora, să reținem că distincția între aspectele cognitive și cele afective ale comportamentului nu este categorică. Există numeroase interacțiuni de care trebuie să se țină seama în actul evaluării. De asemenea, se impune a fi subliniat faptul că *în domeniul laturii afectiv-volitionale a personalității este mai dificilă determinarea și ierarhizarea obiectivelor pedagogice* decît în domeniul cognitiv. Dacă am acceptat ideea că evaluarea rezultatelor pornește de la definirea obiectivelor și de la analiza sarcinilor, atunci precizarea obiectivelor referitoare la conduita elevilor reprezintă prima condiție a evaluării lor. Or, tocmai definirea acestora și mai ales ierarhizarea lor se realizează cu numeroase imprecizii, cu toate că unele taxonomii elaborate încearcă și pretind că au făcut acest lucru. Chiar și atunci cînd sînt propuse unele taxonomii ale acestui domeniu, ele nu au caracter universal, nu sînt acceptate cu aceeași ușurință cu care sînt asimilate obiectivele cognitive. Să adăugăm la cele de mai sus faptul că fenomene cum sînt: trăsăturile de voință și de caracter, atitudinile, moralitatea, convingerile și sentimentele, întreaga comportare a unui elev *relevă rezultate calitative ale activității de învățămînt*. Din această cauză, nu putem vorbi de rezultate cantitative sau de randament în același mod în care privim rezultatele cognitive ale muncii școlare. De aceea, cel mai adesea, evaluarea conduitei elevilor, ca și a multor trăsături de personalitate, se exprimă în *aprecieri generale*, neavînd nici pe departe rigurozitatea măsurării proceselor intelectuale. Mai mult, este încă larg răspîndită tendința de a formula aprecieri asupra conduitei unui grup sau a unui elev pornind de la *frecvența abaterilor* de la normele de conduită. Cu alte cuvinte, conduita acestora nu este apreciată după manifestările elevilor, cu toată gama de nuanțe pe care o prezintă, ci prin luarea în considerare numai a aspectelor negative, realizîndu-se o evaluare prin excludere a ceea ce nu este acceptabil.

Deși nu se poate pretinde evaluarea acestor laturi ale comportamentului elevilor cu aceeași exactitate cu care sînt evaluate alte rezultate ale

muncii instructiv-educative, totuşi se simte nevoia ca şi în această direcţie să fie introduse judecăţi obiective. Dificultăţile pe care le comportă aprecierea conduitei unei persoane nu pot justifica realizarea acestui act doar în mod empiric şi pe baza „bunului simţ".

Un vechi îndemn spune că „copilul trebuie să fie cunoscut pentru a-l instrui". De fapt, experienţa activităţii de formare a omului arată că, cel puţin în egală măsură „el trebuie instruit pentru a-l cunoaşte" (Alain). Aforismul pune accentul pe puterea revelatoare pe care o reprezintă situaţia educaţională în care copilul este cu adevărat activ. „În activitate apar adevăratele valori ale inteligenţei şi ale caracterului" [1].

Principiul care fundamentează analiza activităţii persoanei constă în aprecierea acesteia prin valoarea realizărilor sale, precum şi a comportamentului său în viaţa socială şi în principal în relaţiile de muncă. Cu alte cuvinte, conduita oamenilor constituie un element de bază al activităţii lor, iar aprecierea ei nu este posibilă decît în contextul actelor sale.

În consecinţă, apare necesară examinarea *principalelor metode de cunoaştere a personalităţii elevilor, de evaluare a conduitei* acestora, privite însă şi ca mijloace auxiliare celorlalte tehnici de măsurare şi apreciere a rezultatelor şcolare.

6.2. METODE ŞI MIJLOACE DE CUNOAŞTERE A PERSONALITĂŢII

După cum s-a observat, tehnicile de investigare asupra rezultatelor şcolare nu pot reda în întregime produsele activităţii de instruire şi educare. Vizînd în mod deosebit aspecte referitoare la acumularea informaţiei şi la formarea unor abilităţi, mijloacele amintite nu ne oferă decît date sumare asupra realizării obiectivelor educative ale procesului de formare a tinerilor. Determinat de aceste particularităţi, apare necesară folosirea şi a altor mijloace de măsurare şi apreciere, care pot să completeze informaţiile asupra rezultatelor învăţării şi să furnizeze date referitoare la anumite trăsături de personalitate cu rol hotărîtor în randamentul muncii şcolare.

Ca orice fenomen, comportamentul unui subiect poate fi cercetat atît în *starea în care se prezintă* la un moment dat, cît şi în *desfăşurarea* sa. În funcţie de modul de abordare, metodele utilizate vizează o cunoaştere *transversală* sau una *longitudinală* relevînd momente ale evoluţiei. De fapt, sînt modalităţi corelate care furnizează informaţii ce

[1] Touyarot, Ch., *L'observation et l'évaluation*, în *Pédagogie fonctionelle pour l'école élèmentaire nouvelle*, tome I (sub red. Louis Legrand), Paris, 1973.

permit cunoașterea stadiului atins, condițiile care au favorizat sau au frînat dezvoltarea, succesiunea momentelor.

Distincția de mai sus ne conduce la o grupare a mijloacelor de investigare asupra personalității elevilor, în *metode transversale* și *metode longitudinale*. Evident că distincția nu este atît de tranșantă pe cît se pare. Analiza detaliată a fiecăreia din aceste două categorii de mijloace arată că numai natura dominantă și nu exclusivă a informațiilor pe care le oferă motivează integrarea ei într-o grupă sau alta. Cu alte cuvinte, toate mijloacele de investigare realizează mai mult sau mai puțin cunoașterea stării atinse la un moment dat, cît și procesul ce a precedat, devenirea acesteia [1].

În activitatea pedagogică de evaluare a randamentului școlar, aceste metode își găsesc o largă folosire. Ele servesc fie pentru evaluarea randamentului unor subiecți, fie pentru stabilirea posibilităților de dezvoltare a gradului optim de solicitare în vederea adaptării activității instructiv-educative la acesta.

Printre mijloacele mai importante care întregesc cunoașterea personalității elevilor și mai ales care pot *explica* rezultatele activității acestora, comportamentul lor, menționăm observarea, chestionarul, anamneza ș.a.

a) *Observarea.* În domeniul pedagogiei, mijlocul principal de cunoaștere și apreciere a personalității a rămas observarea comportării, a atitudinii. Metoda observării se prezintă ca un proces de percepere, planificat, condus cu atenție după repere clare, logice, orientat asupra comportamentului elevilor în scopul acumulării cît mai multor date. Și dacă prin conduită înțelegem „totalitatea acțiunilor și reacțiilor unui om, care se pot percepe de alții", atunci observarea este una din căile prin care se realizează cunoașterea acestor acțiuni.

În ultimă analiză, observarea reprezintă o formă de abordare frontală, transversală, a realității pentru stabilirea trăsăturilor pe care această realitate le prezintă la un moment dat. Fiind o modalitate de organizare a investigației pentru cunoașterea unui fenomen în ansamblul său, observarea este implicată în orice evaluare constatativă, realizînd un diagnostic explicativ.

Se pune problema în ce condiții observarea devine *necesară*, *posibilă* și *utilă* în evaluarea conduitei, a activității elevilor.

Îndoiala asupra *necesității* folosirii ei a fost amplificată îndeosebi de teoria învățămîntului programat și de folosirea mașinilor de instruire. Aceasta încearcă să demonstreze că „se poate preda și fără preocuparea de a observa comportamentul subiectului". O mașină poate preda un

---

[1] Recomandăm pentru această problemă: Inst. de cercetări pedagogice și psihologice, *Cunoașterea elevului*, cap. *Forme de organizare a investigației*, (I. Holban), București, E.D.P., 1978, p. 31—48.

program definit care a fost conceput în conformitate cu scopurile stabilite şi urmînd să fie realizat într-un anumit ritm. Dar programul desfăşurat în aceste condiţii nu poate ţine seama de trăsăturile personalităţii subiectului, nu favorizează producerea retroacţiunii şi, ca urmare, nu permite adaptarea lui la cazuri individuale şi la situaţii particulare, afară de cazul, cum spune Piaget, că „elevul însuşi este autorul programului“ [1]; dar această ultimă condiţie ar face să fie lipsită de sens însăşi aplicarea programului. Procesul de instruire şi educare este, însă, mai mult decît un program de învăţare, de însuşire a unei informaţii. El „presupune cercetarea căilor dezvoltării şi depăşirii personale prin mijlocul unor relaţii autentic umane şi nu impunerea unor modele prefabricate“ [2]. În concluzie, observarea este necesară atît prin caracterul complex al acţiunii educaţionale cît şi prin faptul că evaluarea procesului de instruire implică, pe lîngă înregistrarea rezultatelor, „reglarea“ permanentă a acestui act în vederea obţinerii performanţelor scontate.

Se exprimă şi îndoieli cu privire la *posibilitatea* de realizare a observaţiei în conformitate cu scopurile urmărite şi în perspectiva exigenţelor actului de evaluare. Utilizarea metodei ar fi proprie poziţiei de „observator extern“ al procesului de formare şi nu celui care este angajat efectiv în desfăşurarea acestui proces. Ca urmare, fără să se nege valoarea în sine a acestei metode, ea este acceptată numai pentru investigaţiile examinatorului extern.

Pornindu-se de la experienţă, cei mai mulţi evaluatori atestă, însă, posibilitatea şi utilitatea observaţiilor realizate de către pedagogii înşişi în calitatea lor de participanţi la procesul de instruire şi educare. Deşi trebuie să recunoaştem dificultatea realizării unei observaţii sistematice şi valide, paralel cu conducerea activităţii elevilor, totuşi, poziţia profesorului prezintă multe avantaje din acest punct de vedere. El este privilegiat de faptul că, organizînd şi dirijînd activitatea elevilor, realizează o cunoaştere mai profundă a personalităţii şi comportamentului acestora şi poate aprecia mai bine schimbările produse în conduita elevilor.

Concepută şi folosită ca mijloc complementar, dar permanent şi foarte util al probelor de evaluare, este necesar ca observarea să se realizeze în conformitate cu unele *cerinţe*, luîndu-se şi unele precauţii metodologice. Pe lîngă condiţiile generale ale oricărui act de observare, asupra cărora nu insistăm, se menţionează faptul că deşi observaţiile întîmplătoare nu pot fi cu totul excluse din formularea unor aprecieri,

---

[1] Piaget, Jean, *Où va l'éducation*, Génève, 1975.

[2] Touyarot, Charles, *Lucrare citată*.

ele furnizînd de multe ori informaţii utile care confirmă date obţinute pe căi mai sigure, totuşi eficienţa metodei este în raport direct cu *caracterul ei mai mult sau mai puţin sistematic.* Ea priveşte conceperea unei proceduri riguroase, definirea cît mai precisă a aspectelor ce urmează să fie evaluate pe această cale, folosirea unor metode adecvate de notare a observaţiilor şi a unor tehnici de măsurare a variabilelor observate, confruntarea acestor date cu cele obţinute pe alte căi, în vederea formulării unor aprecieri cît mai obiective. În legătură cu aceasta, se obiectează faptul că profesorul organizînd şi îndrumînd activitatea de învăţare a elevilor, nu poate înregistra imediat şi deci nu poate reţine exact faptele. După opinia noastră, deşi dificultatea este reală, ea poate fi depăşită prin consemnarea faptelor la sfîrşitul acţiunii. În schimb, în comparaţie cu observatorul extern, profesorul este posesorul unui fond mai bogat de reprezentări referitoare la comportamentul elevilor, ceea ce-i permite să desluşească mai clar sensul unor acte de conduită, motivaţia lor şi să sesizeze mai uşor căile de urmat în educarea elevilor.

Există şi alte aspecte care ţin de subiecţii evaluaţi şi care în contextul relaţiilor dintre observator şi observat au o reală importanţă, şi care influenţează asupra comportamentului şi deci asupra aprecierilor formulate. În primul rînd, faptul dacă *subiecţii ştiu ori nu ştiu* că sînt supuşi observării şi mai ales scopul aprecierii conduitei lor. Experienţa dovedeşte că în *condiţiile cunoaşterii de către cei observaţi a faptului că sînt „supravegheaţi"*, „studiaţi" şi „notaţi", se produce o schimbare a comportamentului lor, în general, mai bună decît cea obişnuită, dar care nu este caracteristică lor. În al doilea rînd, *starea afectivă a observaţiilor*, afecţiunea lor faţă de evaluator (atunci cînd acesta este profesorul lor), simpatia sau antipatia pe care i-o nutresc reprezintă un factor „reglator" al comportamentului lor, cel puţin în prezenţa evaluatorului, sub „ochii" acestuia. Sînt frecvente cazurile cînd afecţiunea elevilor faţă de un profesor îndeplineşte rolul unui factor motivaţional al actelor de conduită în conformitate cu cerinţele profesorului, după cum şi situaţii în care antipatia faţă de acesta îi face să se comporte astfel încît să-l nemulţumească, să-l „necăjească".

Observarea trebuie efectuată în perspectiva funcţiilor ce le îndeplineşte actul de evaluare. În acest sens, ea nu trebuie să se limiteze la înregistrarea rezultatelor, ci *să permită şi formularea unor aprecieri cu valoare diagnostică şi prognostică asupra calităţii demersului observat* şi a posibilităţilor de ameliorare a acestuia. În legătură cu aceasta, Touyarot atrage atenţia asupra unei alte condiţii care conferă observaţiilor mai multă obiectivitate. Este vorba de *„implicarea" observaţiei în acţiunea pedagogică*, slujind-o pe aceasta. Ea nu poate fi „neutră", „indiferentă" faţă de proces, „exterioară" acestuia, mai cu seamă atunci

cînd este întreprinsă de profesor. Observarea presupune o astfel de atitudine din partea profesorului care se caracterizează printr-un „amestec de luciditate şi simpatie, adică un angajament de ordin afectiv şi în acelaşi timp o punere la distanţă de ordin reflexiv". (Ch. Touyarot).

Eficacitatea observaţiei depinde şi de adoptarea unei *concepţii dinamice* în legătură cu variabilele situaţiei evaluate, fie că e vorba de performanţele şcolare ale elevilor, fie de trăsături ale personalităţii acestora. În această perspectivă, trebuie eliminată orice idee preconcepută asupra conduitei elevilor. Supraestimarea acestora şi mai ales neîncrederea în posibilităţile elevilor pot influenţa puternic observarea şi pot afecta obiectivitatea acesteia. Această cerinţă se exprimă în considerarea trăsăturilor personalităţii ca fiind nedefinite, modificabile prin educaţie şi în acceptarea posibilităţii schimbării comportamentului unui elev în funcţie de modificarea condiţiilor.

În ceea ce priveşte *tehnicile de consemnare a observaţiilor*, date fiind dificultăţile, care se ivesc de multe ori, de a reţine ceea ce trebuie, apare necesară pe de o parte, *stabilirea unor repere care să focalizeze atenţia şi observaţia profesorului pe o anumită perioadă*, iar pe de altă parte, *concentrarea atenţiei asupra unor elevi* al căror comportament pune probleme deosebite (nesociabili, nervoşi, timizi, răzvrătiţi, cu dificultăţi de adaptare ş.a.). În cel de al doilea caz este utilă rezervarea a 5—10 minute pentru observarea acestor elevi şi consemnarea constatărilor, obţinîndu-se o mare cantitate de informaţii care vor da o imagine completă a comportamentului fiecăruia.

Pentru consemnarea mai exactă a observaţiilor se poate recurge la un *sistem de semne*. În acest scop, evaluatorul stabileşte o listă de acte specifice sau aspecte comportamentale care urmează să fie observate. Se înţelege că această listă trebuie să cuprindă toate acele acte care au şansa de a se produce şi care formează obiectul evaluării : participare efectivă, urmărire atentă dar fără participarea activă, pasivitate, indiferenţă, turbulenţă, preocupări diferite de activitatea ce se desfăşoară. Experienţa arată că cel puţin două probleme se cer rezolvate în stabilirea unei grile de observaţie : definirea şi delimitarea precisă şi completă a proceselor, actelor, aspectelor observate şi clasificarea acestora astfel încît să se ajungă la o structură şi un număr convenabil pentru o consemnare exactă a observaţiilor.

O altă metodă o constituie *sistemul categoriilor*. În acest caz, sarcina observatorului nu mai este aceea de a constata apariţia comportamentelor probabile, descrise, ca în sistemul semnelor, ci de a judeca comportamentul şi de a stabili apartenenţa la o categorie sau alta de comportamente cum sînt : conştiinciozitatea, sîrguinţa, spiritul de întrajutorare, disciplina, sinceritatea, cinstea. Numărul de categorii nu trebuie să fie prea mare ; se apreciază că 7—12 categorii pot fi observate suficient de exact.

Unele cerințe se referă la *prelucrarea informației* acumulate. În acest sens, apare necesară o activitate de selectare și ordonare a informației. Această operație constă, în principal, în selectarea datelor care furnizează informații referitoare la aspectele considerate și gruparea lor în funcție de aceste aspecte; trierea informațiilor pertinente, reținerea în urma selectării operate și ordonarea acestora în funcție de valoarea lor sub aspectul semnificației și al veridicității lor; compararea informațiilor în vederea desprinderii trăsăturilor comune, a stabilirii corelațiilor dintre unele trăsături și comportamentul general al subiectului, conturarea caracteristicilor cu valoare dominantă.

Aprecierile pot fi examinate în sistem binar (favorabil-nefavorabil, acceptare-respingere etc.) sau chiar cu mai multe notații (favorabil-nedecis-nefavorabil), ori acceptare fermă-acceptare șovăielnică-indiferență-respingere).

Deși metoda se dovedește foarte utilă în numeroase împrejurări, fiind chiar indispensabilă (de exemplu, atitudinea față de colegi, atitudinea în relații cu grupul etc.), ea prezintă totuși unele limite, ceea ce presupune luarea unor precauții în interpretarea datelor. Pe lîngă faptul că cere mult timp, mai ales atunci cînd privește o varietate de situații, veridicitatea constatărilor este afectată, de multe ori, de subiectivitatea evaluatorului. De exemplu, în cazul evaluării unor atitudini cum ar fi opțiunea pentru o disciplină sau alta, preferința ori nonpreferința pentru un profesor ș.a. este greu ca profesorul evaluator să nu fie influențat de propriile-i convingeri, simpatii și să realizeze observații obiective. De aceea, în asemenea situații, observarea operată de un evaluator extern este mai demnă de încredere, dar poate fi mai puțin profundă și nu atît de completă ca aceea realizată de profesor.

b) *Chestionarul.* În completarea datelor obținute prin observare, pentru cunoașterea atitudinii unui grup față de anumite situații, se recurge la chestionar. Metoda constă în formularea în scris a unor întrebări și răspunsuri ale elevilor. În fapt este o convorbire realizată în scris. Chestionarul vizează îndeosebi cunoașterea intereselor, a motivațiilor, a opiniilor și atitudinilor subiecților și a influenței acestora asupra comportamentului lor școlar și se întemeiază pe manifestarea verbală a acestora.

În acest caz, subiecții observați comunică opiniile, convingerile, stările lor psihice pe care evaluatorul le preia în mod critic, confruntîndu-le cu celelalte informații. În ultimă analiză, metoda se întemeiază pe capacitatea de *autoobservare* și *autoapreciere* a subiecților.

Trebuie să subliniem că este riscant totuși să se emită aprecieri asupra unor persoane pornind ori întemeindu-ne exclusiv pe părerea acestora despre propria lor persoană. Fie că se realizează ca introspecție — relatare a stărilor psihice trăite în momentul respectiv — fie ca

retrospecție (relatarea unor stări trecute), autoobservarea oferă de cele mai multe ori date destul de aproximative cu privire la persoana în cauză. Cu toate acestea, valoarea diagnostică a aprecierilor efectuate pe această cale poate fi sporită considerabil dacă se efectuează exerciții sistematice de autocunoaștere, în vederea cultivării capacității de autoapreciere.

Ca tehnică de redactare, chestionarele prezintă o structură asemănătoare testelor. Ele pot cuprinde: întrebări închise, la alegerea subiectului; întrebări deschise, libere, la care răspunsul este formulat de subiect; întrebări în care sînt solicitate atît răspunsuri închise cît și deschise. Opțiunea pentru una sau alta din tehnicile de mai sus se face în funcție de natura aspectelor comportamentale evaluate, de condițiile de aplicare, precum și de particularitățile subiecților cărora li se adresează.

Reușita investigațiilor cu ajutorul acestei metode depinde în primul rînd de precizia determinării aspectelor cercetate. De aceea, înainte de a fi elaborate se întocmește o *listă a tuturor problemelor ce pot fi sondate prin chestionare.* De asemenea, în formularea întrebărilor trebuie avute în vedere mai multe cerințe: precizia acestora; accesibilitatea lor; să nu fie jenante pentru subiect; natura stimulativă în sensul ca, pe cît posibil, ele să îndemne la o examinare atentă a faptului considerat; să prevină reacția de rezistență, de apărare, din partea subiecților; să solicite răspunsuri clare și precise, concrete, să evite ambiguitatea; succesiunea logică a întrebărilor (ordonarea lor de la general la particular — tehnica pîlniei — sau ordonarea inversă, deci pîlnia răsturnată). Nu este de mai mică importanță nici dimensiunea chestionarului, acesta trebuind să fie scurt pentru a fi completat repede.

Pentru reușita acestei metode amintim și cerința aprecierii oportunității folosirii chestionarului. În general, se recurge foarte ușor, uneori chiar fără să fie nevoie, la acest mijloc de investigație, apreciindu-se că este o metodă simplă, accesibilă oricui, devenind un fel de „joc de societate". În această privință, este bine să se știe că folosirea chestionarului presupune o elaborare minuțioasă, aplicare adecvată și prelucrare competentă a datelor. Înainte de a fi distribuit, este util ca chestionarul să fie încercat pe un eșantion restrîns, verificîndu-se dacă el satisface cerințele de mai sus.

În același timp, evaluatorul trebuie să manifeste precauție în interpretarea informațiilor obținute pe această cale, ca în toate cazurile în care acestea se bazează pe introspecție. Experiența arată că cu cît sînt sondate resorturi mai intime ale comportamentului cu atît scade valoarea informațiilor dobîndite prin chestionare întrucît, adeseori, cei intervievați pot exprima alte atitudini decît cele manifestate în comportament. De multe ori, asemenea neconcordanțe între atitudinea

verbalizată și cea concretizată în comportament este determinată de dorința subiecților de „a afișa" atitudini care fac o bună impresie evaluatorului sau de a evita exprimarea atitudinii care nu este în concordanță cu cele recomandate, oficiale. Se cunosc multe exemple care atestă un coeficient de încredere destul de scăzut al datelor obținute la unele chestionare. Într-o cercetare întreprinsă de noi asupra opțiunilor a 620 de elevi din clasa VIII privind orientarea lor școlară, s-a obținut un coeficient de corelație relativ mic, de 0,32 între interesele exprimate în răspunsurile la chestionar și deciziile luate de ei (deci atitudinea reală) la momentul absolvirii școlii.

O formă a chestionarului ca tehnică de investigare este metoda *răspunsului liber*. În acest caz, răspunsurile solicitate nu sînt scurte ci dezvoltate, însoțite de motivații și argumentări referitoare la atitudinile și interesele analizate. Pe această cale se obțin informații mult mai bogate dar și mai greu de analizat. Avantajul constă în faptul că se cunoaște nu numai atitudinea exprimată de subiect ci și „suportul" acesteia, elementele care o generează. În același timp, analiza unor astfel de răspunsuri permite cunoașterea climatului atitudinal al clasei, opțiunea dominantă într-o clasă raportată la un grup de fenomene. De exemplu, într-o investigație întreprinsă de noi, sugerată de atitudinea nesatisfăcătoare față de activitățile practice ale elevilor din clasa a IX-a dintr-un liceu, s-a cerut elevilor să răspundă în scris la următoarele întrebări: „Cum apreciați rolul activităților tehnico-practice în pregătirea voastră?"; „Ce părere aveți despre utilitatea lor?"; „Cum apreciați participarea la munca voluntară?".

Răspunsurile elevilor, variate ca formă, exprimă totuși puncte de vedere foarte apropiate. Din cei 98 elevi componenți a 3 clase paralele: 84 elevi (85%) exprimă atitudine categoric favorabilă efectuării practicii tehnico-productive; 75 elevi (74%) manifestă aceeași atitudine față de munca obștească. În același timp, însă, alte trei aspecte sînt relevate. Mai mult de jumătate din elevii testați remarcă necesitatea ca: activitățile tehnico-practice să fie mai variate, efectuarea acelorași operații mai mult timp generînd plictiseală, lipsă de interes; activitatea tehnico-practică să fie și utilă, conștiința realizării unor obiecte folositoare stimulîndu-i; în fine, participarea la munca voluntară să fie bine organizată. Sînt frecvente aprecieri ca acestea: „ne supără pierderea de timp, neorînduiala, lipsa de organizare" sau „nu este important dacă lucrăm mai mult sau mai puțin ci dacă este necesar și util ceea ce facem". Investigația a permis nu numai cunoașterea atitudinii elevilor față de situația considerată, ci a operat și un diagnostic asupra modului cum este organizată activitatea elevilor în această direcție.

c) *Anamneza (istoria individuală)*. Ocupîndu-ne de condițiile în care observarea comportamentului elevilor poate furniza date utile în

aprecierea acestuia, firește că avem în vedere comportamentul actual al elevilor, manifestările și rezultatele prezente. Deși pe această cale se poate ajunge la cunoașterea „stării actuale", totuși ea nu este completă. Nu sîntem încă în posesia informațiilor prin care ne putem explica geneza unor trăsături sau rezultate, nu cunoaștem condițiile care au favorizat sau au frînat obținerea lor și nici procesul devenirii lor. Din această cauză, funcția de diagnoză este slab realizată, ceea ce face și mai anevoioasă realizarea unei prognoze asupra evoluției lor. Ca și în cazul aprecierii rezultatelor școlare, evaluarea conduitei elevilor nu se poate limita la constatarea stării actuale, ci ea trebuie să dezvăluie ceea ce s-a petrecut mai înainte și să prevadă ceea ce se va petrece după, adică să prefigureze comportamentul în viitor. Apare necesară introducerea unei alte dimensiuni a cunoașterii și aprecierii fenomenelor și anume *procesul de devenire* al acestora. Este un mod de *abordare longitudinală a proceselor evaluate.*

Condițiile de dezvoltare a elevului în diferite perioade ale vieții — atît materiale cît și de ordin cultural — influențele exercitate asupra lor din partea părinților și a altor adulți, a prietenilor etc., evenimentele produse în mediul lor de viață care le-a influențat comportamentul sau care sînt legate nemijlocit de persoana lor etc., toate acestea se prezintă ca factori stimulatori sau care frînează dezvoltarea. Dinamica realizării unui subiect este atît de importantă pentru aprecierea rezultatelor la un moment dat, încît se poate spune că ea poate explica aceste rezultate și trăsăturile constatate. Multe din aceste trăsături au valoarea unor amprente ale unor etape precedente, adeseori chiar din copilărie.

Ca proces de cercetare a condițiilor și factorilor care au influențat dezvoltarea elevului și care pot explica starea evaluată, anamneza vizează tocmai precizarea condițiilor generale ale comportamentului acestuia. Astfel, anumite interese pot fi mai exact cunoscute și explicate atunci cînd acestea apar nu ca un fapt ocazional, ci ca trăsături cristalizate într-o perioadă mai îndelungată de evoluție.

Unele cerințe trebuie avute în vedere pentru ca informațiile dobîndite pe această cale să fie utile pentru cunoașterea conduitei elevilor. Astfel, dat fiind faptul că procesul de anamneză se întemeiază în principal pe informații date de subiect și de alte persoane, apare necesară analiza critică a acestor informații, selectarea și confruntarea lor. Opiniile subiecților și chiar ale altor persoane în legătură cu circumstanțele comportamentului subiecților în diferite perioade de viață sînt, de multe ori, subiective. Bunăoară, este cunoscută tendința părinților de a căuta cauzele insuccesului copiilor lor în afara mediului familial, trecîndu-le pe seama școlii, a influenței altor factori. Se manifestă o tendință la

părinți, mai ales în fața unor constatări nesatisfăcătoare, de a nu aprecia lucid, obiectiv, contribuția tuturor factorilor, inclusiv a celor care țin de persoana lor, la starea evaluată.

d) *Autobiografia* și, asemănătoare ei, *autodescrierea* pot furniza informații care completează util datele obținute pe alte căi, mai ales prin observație directă. Unele slăbiciuni ale acestei metode trebuie avute în vedere în valorificarea datelor. Elevii pot să nu relateze exact, din multe motive, faptele, situațiile, sentimentele care ar putea releva atitudinile care interesează pe evaluator; aceasta, fie pentru că nu pot, nu se pricep, fie că nu vor și disimulează. Totdeauna, informațiile obținute pe această cale au limitele pe care le prezintă relatările întemeiate pe introspecție și pe verbalizarea unor stări care privesc persoana subiectului. Pentru a le spori eficacitatea și a evita relatări dezorganizate, este util să se ceară subiecților să se concentreze asupra anumitor trăsături.

e) *Înregistrări întîmplătoare*, chiar dacă prin ele însele nu sînt suficiente pentru aprecierea personalității subiecților, furnizează totuși informații cu privire la comportamentul lor în situații specifice, incidentale.

f) *Studiul de caz* permite o cunoaștere în profunzime a personalității elevului. Presupune culegerea de informații pe numeroase căi: anamneză, relatări ale părinților, fraților ori ale colegilor, observații directe, aplicarea unor teste etc. Întrucît efectuarea sa cere mult timp și se realizează individual, nu se poate aplica pe scară largă, asupra tuturor elevilor. De obicei, metoda este utilizată pentru cazuri de excepție, pentru comportamente care se depărtează de starea obișnuită.

g) *Fișa pedagogică.* În vederea cunoașterii unor trăsături de personalitate și aprecierii comportamentului este folosită și *fișa de observație sau fișa de caracterizare psihopedagogică.* Ele sînt utilizate frecvent în practica școlară, determinat de două particularități ale acestei activități: perioada îndelungată a procesului de formare, care impune continuitate; necesitatea aprecierii unui număr mare de subiecți, ceea ce implică folosirea unor „scheme de observație și de sistematizare a observațiilor". Fișa constituie un mijloc bun de organizare a informațiilor cu privire la personalitatea unui elev, la activitatea și rezultatele obținute, la evoluția sa. Pentru a răspunde acestui scop, fișa trebuie astfel concepută încît să privească laturile esențiale ale personalității elevului, să fie accesibilă evaluărilor în sensul de a-și propune relevarea unor procese care pot fi apreciate cu suficientă exactitate de orice profesor.

Prezintă avantajul orientării observării asupra unor laturi considerate definitorii pentru comportamentul subiecților și al ordonării infor-

maţiilor. În schimb se reproşează că fişa duce la „şablonizarea" procesului de observare şi a aprecierii. De aceea, cei care insistă asupra slăbiciunilor acestui mijloc manifestă preferinţă faţă de un alt mijloc de apreciere a conduitei constînd în redactarea unui *raport liber* pe baza observaţiilor făcute. De fapt, putem observa că antinomia dintre aceste mijloace este mai mult aparentă, formală, ele putînd fi conjugate cu mare eficacitate.

h) *Metoda aprecierii obiective a personalităţii (metoda Zapan)*[1] constă în antrenarea colectivului clasei în aprecierea fiecărui elev. Prin intermediul elevilor săi, profesorul poate obţine informaţii referitoare la însuşirile psihice antrenate în procesul de învăţămînt sau de personalitate, ce pot fi desprinse din conduita elevului, din relaţiile sale cu ceilalţi. Folosirea metodei urmăreşte evidenţierea unui grup de însuşiri intelectuale şi de personalitate. Profesorul dă lămuriri elevilor, printr-o descriere amănunţită, asupra însuşirii pe care vrea s-o aprecieze, recomandîndu-le să se refere la matematică, talent literar, artistic (însuşiri la care pot da răspunsuri mai precise). Elevii arată în scris care sînt cei mai buni sau mai slabi la o anumită însuşire, fiecare categorie reprezentînd aproximativ 20% din efectivul clasei. După centralizare se prezintă rezultatul general pe baza mediei clasificărilor date de întreaga clasă, pentru ca astfel elevii, comparînd clasificările date prin aprecieri individuale cu clasificarea medie dată de colectiv, să-şi poată corecta erorile în aprecieri şi să se perfecţioneze mai departe în posibilitatea de a aprecia obiectiv.

Prelucrarea datelor, pentru a obţine clasificarea, se efectuează astfel :

— pe un catalog al clasei se notează cu plus primii 20% şi cu minus ultimii 20% ;

— se numără punctele pozitive şi negative ;

— se face suma algebrică ($+17 - 7 = 10$ sau $+5 - 14 = -9$).

Se poate proceda şi mai operativ, întrebînd cine a notat pe elevul X printre primii 20% şi cine l-a notat printre ultimii ? (prin ridicarea mîinii).

6.3. METODE DE EVALUARE A CONDUITEI ELEVILOR

Cerinţa introducerii unor judecăţi obiective de apreciere a diferitelor laturi ale personalităţii şi comportamentului elevilor este prezentă şi în acest domeniu de evaluare. Mai mult decît în cazul rezultatelor in-

[1] Zapan, Gh., *Metoda aprecierii obiective a personalităţii elevilor*, în „Revista de pedagogie" nr. 2, 1970.

structiei, aprecierea conduitei este deviată atît de natura acestei variabile, de ecuația personală a evaluatorului, cît și de modificările pe care le produce actul observării însuși.

Un aspect important al obiectivității observărilor îl constituie dificultatea provocată de faptul că *datele furnizate* asupra conduitei nu sînt tot atît de ușor controlabile ca și rezultatele școlare. Pentru a putea fi controlat, fenomenul evaluat trebuie să facă parte din acelea care au un caracter repetabil. Or, actele de conduită, oricît de constante ar fi ele, nu se pot repeta identic. Din această cauză, pentru evaluarea fenomenelor care privesc conduita elevilor nu sînt folosite metodele obișnuite pentru verificarea repetată a rezultatelor școlare, cum este metoda test-retest sau aplicarea unor teste paralele.

Verificarea repetată a unor constatări se realizează recurgîndu-se fie la observatori diferiți, plasați simultan în fața aceluiași fapt, fie la repetarea observării în situații considerate identice.

În scopul evaluării conduitei, mai multe tehnici sînt utilizate.

a) Ca și în cazul altor obiective ale actului de evaluare, o modalitate eficace constă în *decelarea conduitei în acte și factori care pot fi evaluați mai exact decît comportamentul în ansamblu.* Deși o asemenea modalitate suferă obiecția că factorii personalității nu pot fi izolați, iar în măsurarea lor nu poate fi stabilită o medie față de care putem raporta cazurile particulare, totuși datele obținute pe această cale pot întregi aprecierile globale. De pildă, pentru cunoașterea comportamentelor care pot influența asupra nivelului performanțelor școlare, Dauset și Winnykamen [1] au elaborat o scală de estimare a comportamentelor elevilor bazată pe analiza factorială, stabilindu-se 12 factori: atenția (în timpul lecțiilor), înțelegerea, dependența (influența altora), nevoia de a fi ajutat, concentrarea, perturbarea clasei, insolența, inițiativa, nevoia de afecțiune din partea profesorului, anxietatea, incriminarea circumstanțelor exterioare, impulsivitatea. Pentru fiecare din acești factori s-au conceput 3—5 itemuri (subteme — aspecte de detaliu ale conduitei observabile), numărul lor ajungînd la 47. Potrivit cu natura variabilelor considerate, aprecierea lor se face — pentru aproape jumătate din ele — printr-o scală de frecvență în 5 puncte: foarte adesea, adesea, cîteodată, rar, niciodată, iar celelalte printr-o scală de intensitate în 7 puncte: puternic, ferm, satisfăcător, moderat, puțin (slab), foarte puțin, deloc.

---

[1] Dauset A., Dauset J. și Fajda Winnykamen, *Aplication d'une echelle d'étude des conduits en classe*, în „Revue de Psychologie Appliqué", nr. 2, 1974, vol. 24, p. 87—102.

b) O altă gamă de modalităţi o constituie *metodele de diagnostic al personalităţii*. Datele furnizate de acestea pot „explica" unele aspecte ale comportamentului subiecţilor. Cele mai răspîndite din acestea sînt *chestionarele de personalitate*. Cu toate impreciziile pe care le prezintă investigaţiile prin introspecţie, pot fi concludente şi informaţiile dobîndite prin studiul opiniilor exprimate de subiecţii examinaţi. Chestionarele ne oferă indicii utile cu privire la numeroase trăsături de personalitate : convingeri, aspiraţii, interese ş.a.m.d. Ele pot lua şi forma tehnicii *întrevederii*. De fapt, opiniile se prezintă în acest caz ca expresii verbale ale atitudinii. Subliniem, însă, necesitatea adoptării unor precauţii în interpretarea lor, dat fiind faptul că din dorinţa de a face o bună impresie, de a apărea într-o lumină favorabilă, precum şi ca efect al mecanismelor de autoapărare, datele sînt, uneori, deformate.

Din aceeaşi categorie face parte şi *testul obiectiv de personalitate*, care, deşi ne conduce pe cale indirectă la cunoaşterea unor trăsături, constituie o utilă metodă de investigare a personalităţii. Spre deosebire de cele dintîi, care solicită direct subiecţii „să se dezvăluie", în cazul testului obiectiv de personalitate sarcina fixată subiectului nu-i sugerează acestuia trăsăturile de personalitate care fac obiectul investigaţiilor. Este adevărat, însă, că conceperea acestor teste este mult mai anevoioasă, implică ingeniozitate, iar aplicarea lor presupune o bună pregătire şi experienţă în domeniul evaluării în general, al psihodiagnosticului în special.

c) În unele cazuri se poate recurge la *crearea unei situaţii experimentale*, ce serveşte drept test, şi care prilejuieşte manifestările ce urmează a fi apreciate. Subiectul este plasat, deci, într-o ambianţă cît mai apropiată de acelea în care, în mod obişnuit, se manifestă trăsăturile examinate. Este aşa-numitul *test situaţional de personalitate* apt să depisteze numeroase însuşiri cum sînt capacitatea de organizare, iniţiativa, stăpînirea de sine ş.a. Acesta prezintă avantajul că nu incită pe subiecţi la modificarea comportamentului, denaturînd astfel rezultatele. Subiecţii nu ştiu ce anume se observă (atunci cînd evaluatorii participă la acţiunea subiecţilor fără să fie cunoscut rolul lor).

Descrierea cu precizie a reacţiilor subiecţilor şi raportarea acestor descrieri la tipurile de conduită, la grupe caracteriologice, permite stabilirea tipului de comportament şi prin aceasta previziunea conduitei.

d) În practica educaţională, ca şi în activitatea socială, în general, sînt împrejurări în care evaluatorul este nevoit să emită judecăţi de valoare asupra altor persoane, fără o interacţiune directă între observator şi observat, ci pe baza unor constatări indirecte. Este vorba de

ceea ce a fost numită *diagnoza oarbă*, constînd în aprecieri pe baza unei documentații mai mult sau mai puțin bogate. Este adevărat că, la origine, cele mai multe din aceste date izvorăsc tot din observații, dar efectuate mai înainte și de către alte persoane. În aceste cazuri, evident, coeficientul de eroare în aprecieri crește.

În ceea ce privește aprecierea conduitei elevilor, se folosesc scale, din care unele sînt cu două intervale, prin care se apreciază existența ori nonexistența variabilei apreciate, iar altele cu mai multe trepte, exprimate în cifre, litere sau calificative.

De exemplu, scala Likert, menită să măsoare atitudinile în diverse domenii solicitînd subiectului să aleagă o alternativă din mai multe stabilite pentru fiecare situație, oferă posibilitatea cunoașterii orientării atitudinii sale, dar și a intensității poziției adoptate. Cuprinde treptele: „aprobare puternică", „aprobare", „dezaprobare puternică". Trebuie menționat că este măsurat numai conceptul verbalizat al atitudinilor și nu comportarea reală. De asemenea, scala Guttman, propunîndu-și o abordare multilaterală a aptitudinilor, cuprinde mai multe trepte. Alcătuirea ei se bazează pe două ipoteze și anume: un subiect care aprobă o afirmație atitudinală va fi de acord și cu alte afirmații legate de aceasta care sînt mai puțin extremiste decît prima; atitudinea subiectului față de o situație este consecventă.

În învățămîntul nostru, potrivit normelor legale în vigoare, se folosește scala de 10 note ca și pentru aprecierea rezultatelor școlare. Practic, mai mult decît în cazul rezultatelor școlare, în aprecierea conduitei se folosesc 5—6 trepte ale acestei scale *.

e) În activitatea de evaluare a conduitei elevilor din învățămîntul liceal și chiar din ultimele clase ale gimnaziului, cînd aceștia pot avea capacitatea de a se aprecia reciproc sau de a se autoevalua, se dovedește utilă *participarea elevilor înșiși la aprecierea conduitei lor*. Pe lîngă faptul că pedagogul obține informații mai multe, realizînd o cunoaștere mai completă și mai exactă a elevilor, metoda constituie și un mijloc de învățare a elevilor asupra modului cum să-și cunoască colegii și pe sine. Metoda aprecierii obiective a personalității (Gh. Zapan) oferă un model eficace de apreciere de acest gen. [1]

Într-o cercetare experimentală am recurs la aprecierea comportamentului elevilor unei clase, realizîndu-se sinteza evaluărilor făcute de pro-

---

* În conformitate cu prevederile regulamentelor școlare, nota minimă care exprimă o conduită admisibilă este de 6.

[1] Zapan, Gh., *Lucrarea citată*.

fesorul diriginte, încă doi profesori ai clasei și elevii înșiși — prin aprecieri reciproce și autoaprecieri. Au fost notate, pe baza unei scale de 4 trepte, următoarele trăsături considerate ca având un rol hotărîtor în atingerea unor performanțe ridicate: conștiinciozitatea, sîrguința, spiritul de ajutorare, disciplina, cinstea. În acest fel s-a obținut pentru fiecare elev o valoare cifrică a fiecărei trăsături în parte, care exprimă aprecierea făcută.

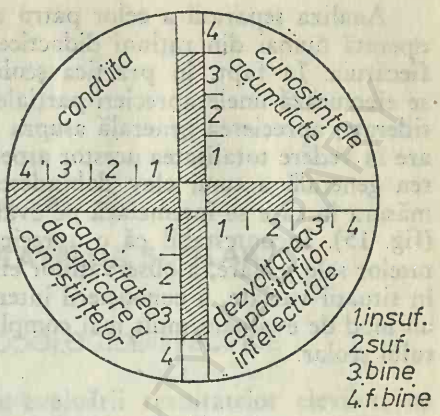


Fig. 15

S-au putut efectua două comparații între: a) notele atribuite de profesori pe de o parte și cele acordate de elevi pe de altă parte; b) aprecierea de sine și aprecierea celorlalte persoane (profesori, elevi). Datele obținute ne conduc la constatarea unor diferențe de apreciere între elevi și profesori, între aprecierile reciproce și autoaprecierile elevilor. Din analiza acestor date, cîteva concluzii preliminare se pot formula: valoarea aprecierilor reciproce exprimate de elevi este, de regulă, mai mare decît a autoaprecierilor. Acest fapt relevă nu numai obiectivitatea mai mare a elevilor, atunci cînd își apreciază colegii, față de autoaprecierea lor, dar și o bună cunoaștere a colegilor, cel puțin tot atît de exactă și completă ca și cunoașterea de sine; diferențele dintre aprecierile elevilor și cele ale profesorilor sînt mai mici, deci aprecierile sînt mai unitare, în cazul elevilor clasați în primele locuri ale ierarhiei clasei și chiar al celor clasați sub nivelul general, mediu; zona elevilor „de mijloc" prezintă cele mai mari diferențe în evaluări, confirmîndu-se astfel ipoteza că acești elevi fiind din cei care nu pun probleme deosebite pedagogului, dar nici nu se disting prin rezultatele obținute, sînt mai puțin cunoscuți; coeficientul de concordanță în aprecierea fiecărei trăsături este variabil și în cazul profesorilor, potrivit viziunii fiecăruia.

În concluzie, oricare ar fi metoda la care ne-am referi, valoarea unei metode în aprecierea conduitei depinde de veridicitatea informațiilor pe care le furnizează, adică a gradului de exactitate cu care măsoară o anumită particularitate a comportamentului elevilor. O problemă de mare importanță în procesul de apreciere o constituie acțiunea factorilor *perturbatori ai preciziei măsurărilor și aprecierilor*. Dar, analiza acestora constituie obiectul demersului din capitolul următor.

Analiza separată a celor patru aspecte ale rezultatelor şcolare a fost operată numai din raţiuni didactice, pentru a desprinde notele specifice fiecăruia. În fapt, în practica şcolară, chiar dacă în numeroase ocazii se efectuează unele aprecieri parţiale, în unul sau altul din aspectele considerate, aprecierea generală asupra rezultatelor elevilor, în mod necesar, are în vedere totalitatea acestor aspecte. Se poate spune, chiar, că aprecierea generală a unui elev dobîndeşte un grad mai mare de precizie în măsura în care se întemeiază pe evaluarea separată a aspectelor analizate (fig. 15). Incontestabil că o apreciere globală a elevului pe baza rezultatelor sale şcolare, a observaţiilor efectuate asupra comportamentului său în situaţii variate, a cunoaşterii intereselor şi aptitudinilor sale reprezintă un mod de evaluare mult mai complet şi totodată mai sigur a randamentului şcolar.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITARĂ

Capitolul VII

MĂSURAREA REZULTATELOR ȘCOLARE

1. CONSIDERAȚII METODOLOGICE SPECIFICE

Odată cu abordarea problemelor evaluării rezultatelor elevilor, cu analiza tehnicilor de măsurare și a modalităților de apreciere, am intrat, de fapt, în domeniul docimologiei, ca parte componentă a teoriei și practicii evaluării eficienței învățămîntului. Înainte de a întreprinde demersul nostru privitor la aceste probleme și pentru a-l putea realiza sînt necesare unele clarificări conceptuale și metodologice. Ele se referă la : *a*) specificitatea actelor de măsurare și de apreciere în evaluarea rezultatelor școlare ; *b*) natura rezultatelor școlare, ca produs al instruirii și al învățării ; *c*) condițiile unei măsurări reușite a rezultatelor școlare ; *d*) etapele procesului de măsurare.

a) Pentru explicarea problemelor pe care le comportă acțiunea de evaluare a rezultatelor școlare, se recurge frecvent la termenul de „măsurare" și la alte concepte corelate cu acesta, cum sînt „clasificare", „scor", „performanță" etc.

În legătură cu *posibilitatea de „măsurare și a relației dintre aceasta și „apreciere"*, reținem două opinii.

După una dintre acestea, susținută de mulți autori, *orice act de apreciere implică, în mod necesar, o cuantificare riguroasă.* În acest sens, aprecierile asupra unui act pedagogic și a rezultatelor acestuia, care nu se întemeiază pe exprimarea lor cantitativă, nu pot constitui elemente de referință pentru adoptarea unor măsuri vizînd ameliorarea procesului în etapele următoare. În intenția de a conferi evaluării în învățămînt un grad mai mare de exactitate, această concepție absolutizează valoarea datelor cantitative care oglindesc efectele acțiunii educaționale chiar dacă natura acestei activități și stadiul actual al tehnicilor de măsurare a acestui proces nu ne îngăduie să formulăm o asemenea cerință față de evaluarea în învățămînt.

A doua opinie pornește de la constatarea că *multe aspecte ale actului pedagogic și mai ales trăsături ale subiecților fac dificilă măsurarea, cuan-*

tificarea. Sînt numeroase laturi ale comportamentului elevilor care, cel puţin în raport cu mijloacele de evaluare cunoscute pînă în prezent, sînt apreciate fără o măsurare riguroasă. În categoria acestora sînt incluse, de exemplu, unele trăsături ale personalităţii — interesele, atitudinile, motivaţia faţă de învăţătură — diferite capacităţi formate ş.a., valoarea unor metode aplicate, a unor mijloace de învăţămînt folosite. Aşa se şi explică faptul că evaluarea rezultatelor în domeniul atitudinilor sau în domeniul afectiv a înregistrat progrese mai lente decît în domeniul cognitiv.

Mai mult, dacă avem în vedere schimbările care s-au produs în planul scopurilor pedagogice, putem spune că unele aspecte ale rezultatelor şcolare şi încă cele care interesează cel mai mult dezvoltarea intelectuală a elevilor, formarea capacităţii de a se instrui, a trăsăturilor de personalitate, sînt dificil de măsurat prin cuantificare. Or, dacă cunoştinţele şi tehnicile ce trebuie asimilate în şcoală sînt susceptibile de a fi măsurate, „este dificil — dacă nu imposibil — să se aplice măsura la „formare", deci la aspectul recunoscut ca primordial în vremea noastră şi în viitor". (Buyse, R.).

Prima concepţie reduce aprecierea la măsurare ; cea de-a doua exagerează dificultăţile în realizarea acesteia. *În realitate, relaţia dintre aceste două procese este mult mai variată şi complexă.* Ne alăturăm acelor constatări care atestă faptul că de foarte multe ori, *aprecierea implică o cuantificare, dar nu o presupune cu necesitate.* Aşa cum remarcă şi Lindeman R. „Evaluarea de către profesor a realizărilor elevului presupune, aproape întotdeauna, o formă de măsurare. Deşi se poate concepe evaluarea performanţei elevului fără o măsurare comparativă sau absolută a performanţei respective, folosirea procedeelor de măsurare adecvată facilitează procesul în mod considerabil."[1] Tot atît de adevărat este şi faptul că, adeseori, procesul de evaluare a rezultatelor şcolare nu depăşeşte stadiul măsurărilor cantitative.

Rezultatele şcolare, ca dealtfel toate lucrurile, au anumite trăsături. Ele există în măsură mai mare sau mai mică, deci au „mărime".

Cantitatea este totdeauna, într-un anumit sens, cuantificarea unei calităţi. Aceasta înseamnă că orice calitate implică mai mult sau mai puţin un grad sau o măsură. Deci, chiar şi aspecte ale personalităţii sînt — în anumite limite — măsurabile. Astfel, în vorbirea obişnuită spunem : mai mult / mai puţin, mai puternic / mai slab ; clasificăm subiecţii : mai generos, cel mai amabil, cel mai capabil ş.a. Toate aceste aprecieri sînt forme de cuantificare aproximativă a unor calităţi ; enunţîndu-le, înseamnă că într-un fel, am şi măsurat.

---

[1] Lindeman, R., *Evaluarea în procesul de instruire, în Psihologia procesului educaţional*, Bucureşti, E.D.P., 1978, p. 474.

Evident că, determinat de complexitatea lor, fenomenele pedagogice ridică mari dificultăți de măsurare. De aceea, măsurarea în educație nu este atît de riguroasă ca în alte domenii. Referindu-se la această particularitate a măsurării în educație, Binet arată că scara metrică a inteligenței permite propriu-zis nu să se vorbească de măsurarea inteligenței, întrucît calitățile intelectuale nu se măsoară ca lungimile, ci de o clasificare între inteligențe diverse. Prin urmare, *pentru multe aspecte ale activității instructiv-educative, măsura nu este luată în sens matematic, ci ea se traduce prin comparare sau prin clasificare.*

Din această trăsătură a fenomenelor școlare decurge și discuția asupra tehnicilor de măsurare în educație și asupra mărimii erorilor inerente măsurării unor asemenea procese. Totuși, pe măsura progreselor înregistrate în tehnica evaluării rezultatelor școlare, putem spune că din ce în ce mai multe aspecte ale activității educaționale intră în domeniul cuantificabilului.

b) Al doilea aspect metodologic care se cere examinat, ține de *înțelegerea rezultatelor școlare în raport cu activitatea de instruire, pe de o parte, și cu cea de învățare, pe de altă parte.* În evaluarea rezultatelor școlare, învățarea prezintă un interes deosebit. În sens docimologic, *învățarea* se definește ca o schimbare intervenită, o performanță definită. „Ea coincide cu diferența dintre o stare inițială (nivelul nul) și alta care-i succede, adică două stări succesive în progresie secvențională" (Anna Bonboir). Același autor privește învățarea sub o triplă ipostază: ca produs (rezultatele privite sub aspect calitativ și al cantității); ca proces (învățarea sub aspect funcțional) și funcție de factori (rezultatul unor multiple condiții care influențează asupra procesului, unele facilitîndu-l, altele făcînd mai dificilă realizarea).

În didactica tradițională, orientarea dominantă consta în punerea accentului, în procesul bilateral, pe aspectul predării. Postulatul pe care se întemeiază această orientare este acela că rolul hotărîtor în obținerea rezultatelor scontate îl deține predarea. Calitatea predării reprezintă un indiciu al calității rezultatelor. Ca urmare, evaluarea rezultatelor este centrată pe activitatea de predare. Deși un asemenea raport este confirmat în numeroase acte pedagogice, totuși astăzi cu greu se poate contesta faptul că rezultatele școlare reflectă nu numai calitatea predării, ci și munca de învățare depusă de subiectul care se instruiește. Adeseori, rolul celui din urmă este hotărîtor, influențînd în mai mare măsură randamentul școlar decît latura predării.

Reconsiderarea raportului dintre predare și învățare pe care o operează didactica modernă se răsfrînge și asupra actului evaluării rezultatelor școlare. Fără a ignora influența ce o exercită activitatea de predare, ca și alte elemente ale procesului didactic, aprecierea rezultatelor școlare este îndreptată asupra *modificărilor pe care le produce în comporta-*

mentul elevilor acțiunea pedagogică. În consecință, prima operație care se impune în desfășurarea actului evaluării constă în examinarea domeniilor de învățare asupra cărora trebuie aplicate tehnicile de evaluare.

În strînsă legătură cu aceasta, în evaluarea eficienței actului de predare-învățare apare dificultatea decelării achizițiilor care sînt *rezultat al instruirii — ca activitate intenționată* — de cele care sînt un *rezultat al influențelor spontane, neintenționate, ale mediului social.* Natura comportamentelor, a schimbărilor produse, ca indici ai dezvoltării subiectului depind de relațiile lui cu mediul. Trăsăturile ce se formează, cu alte cuvinte învățarea care rezultă sînt, deopotrivă, rezultatul activității școlare dar și al altor influențe. Această dificultate se amplifică în condițiile multiplicării mijloacelor de propagare a informațiilor și de influențare ale mediului. Ca urmare, apare necesar ca în aprecierea rezultatelor școlare să se pornească de la premisa că schimbările produse în comportamentul elevului sînt un rezultat al interacțiunii sale cu mediul considerat în totalitate, atît ca activitate specifică de instrucție organizată în școală, cît și ca sistem complex de influențare asupra subiectului.

c) Tot în perspectivă metodologică, pentru ca măsurarea rezultatelor școlare să fie pasibilă și de o exactitate suficient de concludentă, sînt necesare patru elemente :

— aspectul măsurat să fie definit în mod clar prin comportamente sau caracteristici observabile și să prezinte variații sub aspectul gradului de dezvoltare, fie în interiorul unei populații, fie la aceeași persoană, în momente diferite ;

— un instrument de măsurare validat, pentru surprinderea variabilei de măsurat ;

— o normă de măsurare, o unitate de măsură, ca unitate etalon pe baza căreia să se poată stabili un raport între un număr și fenomenul măsurat ;

— un criteriu de apreciere a situației de reușită, dat fiind faptul că realizarea unui obiectiv se măsoară prin raportare la un criteriu. În legătură cu aceasta, în unele lucrări [1] se vorbește de *„prag de acceptabilitate"*, avînd un dublu sens : nivelul de reușită în raport cu criteriul dat, adică gradul de realizare al obiectivului urmărit ; numărul de elevi care au atins efectiv acest nivel.

Subliniem, însă, că în ambele cazuri fixarea pragului este arbitrară dacă criteriul nu este stabilit în funcție de obiectivul urmărit.

În ultimă analiză, în măsurarea rezultatelor școlare sînt implicate două elemente : *colectivul de subiecți sau populația și variabila* în funcție de care se face investigația. În ceea ce privește determinarea numărului de elevi care au atins nivelul așteptat, deci *populația*, măsurarea poate

[1] *L'éducateur et l'approche sistémique*, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1976.

fi aplicată fie asupra tuturor subiecților (rezultatelor etc.), deci a colectivului normal — ca ansamblu de persoane ce alcătuiesc o populație dată asupra căreia se organizează o investigație, fie asupra unui eșantion.

Verificarea rezultatelor obținute de întreaga populație considerată este specifică evaluării operate, în mod obișnuit, în activitatea școlară. În cadrul acestei evaluări, ne interesează gradul de realizare a obiectivelor de către toți elevii, dar și rezultatul atins de fiecare subiect.

Evaluarea operată asupra unui eșantion este caracteristică evaluărilor „externe" care vizează acțiunea unor factori într-un proces : accesibilitatea conținutului, caracterul adecvat al unor mijloace de învățămînt etc.

d) Măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare se prezintă ca un proces cu numeroase operații realizate în trei etape și anume : *examinarea, cunoașterea rezultatelor* și *aprecierea.*

Examinarea presupune aplicarea unei probe care constituie mijlocul de verificare a progreselor elevului. Datele obținute prin aplicarea probelor necesită o prelucrare și analiză care presupune : corectarea lor, stabilirea punctelor slabe ș.a. Pe temeiul analizei efectuate asupra rezultatelor și prin compararea acestora cu obiectivele urmărite, care îndeplinesc în acest caz și funcția de criteriu (normă) de referință, de raportare, se emit aprecieri asupra rezultatelor obținute. Rezultă următoarele relații :

examinarea → rezultatul → aprecierea

probă — analiza datelor — raportarea datelor la unitatea de referință

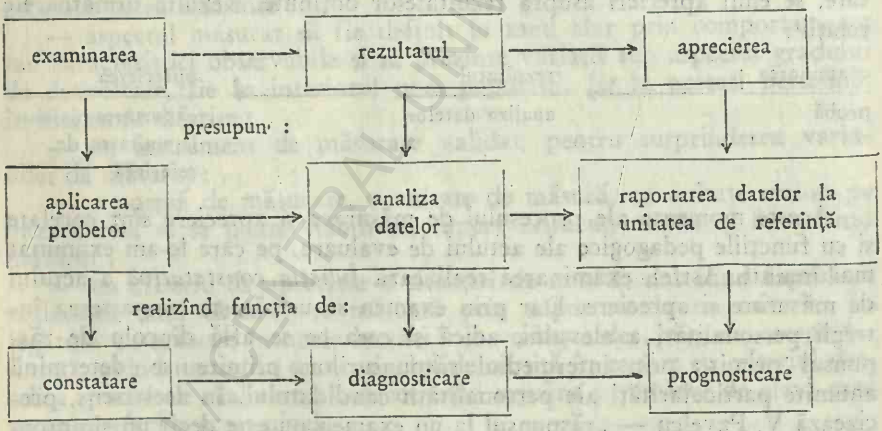
Aceste momente ale procesului de măsurare și apreciere sînt corelate și cu funcțiile pedagogice ale actului de evaluare, pe care le-am examinat mai înainte. Astfel, examinarea realizează *funcția constatativă* a actului de măsurare și apreciere. Dar prin examen se urmărește cunoașterea întregii personalități a elevului, adică și ceea ce se află dincolo de răspunsul primit ; prin intermediul răspunsurilor primite se determină anumite particularități ale personalității candidatului. În acest sens, precizează V. Pavelcu — „răspunsul la un examen nu este decît un simptom a ceea ce urmează să constatăm și să apreciem" [1]. Aceasta relevă o altă funcție a examinării și anume semnificația sa *diagnostică*, ceea ce înseamnă mai mult decît o constatare și anume aflarea condițiilor care au generat situația constatată. După cum arată tot V. Pavelcu, aspectele unei diagnoze se bazează pe anamneză (evocare), pe știința simptome-

[1] Pavelcu, V., *Principii de docimologie*, București, E.D.P., 1968.

lor, semiotică (semne) și pe operația de analiză și sinteză a datelor obținute, care duc spre aprecierea finală. Dată fiind temporalitatea ființei umane, diagnosticul presupune însă, și *prognosticarea* evoluției, acestea alcătuind o *unitate*.

Relația dintre aceste funcții nu se reduce însă la atît. Într-o anumită măsură, funcția prognostică determină natura, modul în care se realizează și funcția diagnostică. De asemenea, orice examinare diagnostică este necesar să se efectueze conform unei *ipoteze inițiale*, potrivit unor *obiective*, în funcție de care se aleg și probele, evitîndu-se tatonări cu o mare limită de „eroare". Altfel spus, valoarea unui pronostic depinde de calitatea diagnosticului, iar valoarea acestora două depinde de natura probei, a examenului. În aceasta rezidă însemnătatea covîrșitoare a modului în care este organizat și se desfășoară examenul, pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare. Ne aflăm în fața unei legități după care scopul examenului determină *forma* și modul de *examinare*, iar acestea, *natura probelor* de folosit pentru a provoca răspunsuri revelatoare.

Ca urmare a relațiilor stabilite, schema actului de măsurare și apreciere a rezultatelor școlare poate fi completată astfel :



În concluzie, urmînd traseul procesului de măsurare și apreciere, demersul nostru privește, în acest capitol, numai problemele actului de măsurare (examinare), pentru ca în capitolele următoare să ne oprim asupra proceselor de valorificare a datelor obținute prin măsurare și de apreciere. Bineînțeles, analiza noastră, ordonată în acest fel numai din rațiuni de sistematizare, nu va putea evita unele referiri la celelalte etape ale procesului, de fiecare dată cînd este examinat unul din acestea.

2. FORME ŞI METODE DE MĂSURARE A REZULTATELOR ŞCOLARE

2.1. EXAMENUL ŞI FUNCŢIILE LUI

În multitudinea formelor pe care le adoptă activitatea de măsurare a rezultatelor şcolare, examenul ocupă locul principal. El reprezintă, forma instituţionalizată ca *organizare* şi ca sistem *de tehnici* prin care progresele înregistrate de elevi sînt verificate periodic. Definindu-l în acest fel, utilizăm conceptul de examen atît ca *acţiune de verificare la sfîrşitul unor perioade* de activitate şcolară (sfîrşit de an, de ciclu de învăţămînt etc.), cît şi *ca verificare curentă, ca proces de examinare* realizat concomitent cu activitatea de predare-învăţare.

Examenul este un însoţitor firesc al activităţii didactice. În evoluţia practicii şcolare el şi-a amplificat treptat funcţiile, s-au modificat formele de desfăşurare, iar frecvenţa sa a fost variabilă. Astfel, în mod tradiţional, în activitatea şcolară examinarea este efectuată în vederea unui scop dublu : *a*) de verificare şi apreciere a randamentului muncii pe o perioadă parcursă şi, în strînsă legătură cu aceasta ; *b*) de confirmare a aptitudinii subiectului de a continua studiile pe o treaptă superioară sau de a desfăşura o anumită activitate socio-profesională. Multă vreme, această înţelegere a rostului actului de măsurare a fost dominantă. Treptat, însă, practica examenelor a dobîndit justificări şi funcţii multiple, referitoare la : necesitatea de a verifica modul de desfăşurare a procesului ; mijloc de stimulare a elevilor ; nevoia de a institui anumite criterii de promovare socio-profesională ş.a. Îndeosebi în societatea modernă, industrializată, sistemul de examene s-a dezvoltat, datorită complexităţii vieţii sociale caracterizată, între altele, prin structura ierarhizată a posturilor. În aceste condiţii examenele au devenit un instrument de realizare a selecţiei în funcţie de cerinţele posturilor ordonate ierarhic. În acest sens, Brian, Holmes şi Lauwerys (The Wored Year Book of Education) arată că sistemul de examinare constituie unul din mecanismele prin care se estimează în ce măsură sînt pregătiţi tinerii să îndeplinească un rol într-unul din sectoarele vieţii sociale.

Frecvenţa mare a examenelor în învăţămîntul tradiţional este generată şi de structura verticală a sistemelor de învăţămînt, caracterizată prin existenţa mai multor tipuri de şcoli (după şcoala primară) de nivel teoretic diferit şi deci de valoare ştiinţifică şi socială inegală. O asemenea structură a învăţămîntului prespune, ca un însoţitor firesc, pe de o parte, un sistem de examene, în multiple forme şi cu o mare densitate în viaţa şcolară, iar pe de altă parte, le conferă anumite funcţii, fiind mai mult activităţi „competiţionale", de „baraj" şi mai puţin acţiuni care

să-i orienteze pe elevi, să stimuleze și să sprijine procesul de instruire a acestora.

Determinat de cerințele noi la care este chemat să răspundă învățămîntul contemporan, în ultimele decenii constatăm preocupări insistente de analiză critică a concepției tradiționale cu privire la examene, precum și numeroase studii vizînd ameliorarea acestei activități. Tendința principală ce se manifestă constă în folosirea examenelor nu numai ca mijloc de verificare a pregătirii elevilor, ci și de *îndrumare a acestora în procesul de instruire*, ele devenind *un aspect al sistemului de orientare* extins pe toată durata școlarității. Pornind de la această trăsătură, Agazzi[1] distinge două mari sisteme de examene : sistemul european și cel american. „Primul elimină un mare număr de elevi, celălalt îl păstrează ; primul este caracterizat prin mobilitate, prevede numeroase „treceri" pentru cel care nu a reușit după prima alegere, celălalt — prin rigiditatea lui — face ca unii elevi să rămînă victima unei orientări premature". Deși clasificarea lui Agazzi nu este atît de exactă sub raport zonal, distincția între două sisteme cu caracteristicile arătate apare întemeiată.

În teoria generală a educației, ideile referitoare la organizarea și desfășurarea examenelor ocupă un loc important. Chiar dacă examenele nu au făcut obiectul unor studii sistematice decît începînd din deceniul al treilea al veacului nostru, totuși, mai de mult sînt cunoscute încercări de îmbunătățire a acestora, îndeosebi pentru a conferi un grad mai mare de exactitate aprecierilor făcute cu prilejul lor.

În acest sens, asistăm la o diversificare a gamei mijloacelor de măsurare și apreciere, la introducerea unor tehnici mai eficace de măsurare, cum sînt testele standardizate, chestionările continue asupra întregii materii, secvență cu secvență, a probelor diagnostice în vederea depistării lacunelor parțiale și chiar la încercări de înlocuire a examenelor cu „metode de evaluare mai funcționale, care permit să se obțină informații asupra cunoștințelor dobîndite de elevi și asupra tuturor aspectelor personalității lor". (R. Dottrens).

2.2. TIPURI DE EXAMENE

În diversitatea formelor pe care le adoptă examenele în activitatea școlară, se pot opera clasificări ale acestora, avînd în vedere scopul urmărit, natura probelor, funcția îndeplinită de examen într-un context școlar și social.

---

[1] Agazzi, A., *Les aspects pédagogiques des examens.* Conseil de l'Europe, Strassbourg, 1968.

a) În general, verificarea și aprecierea rezultatelor școlare au *scopul* de a stabili gradul de informare, aptitudinile și posibilitățile elevilor, formate în procesul de instrucție. Uneori, această examinare se face pentru a se stabili dacă elevul este apt să parcurgă etapele următoare ale procesului de învățămînt. Alteori, în fața pragului profesional, examenul are scopul de a confirma sau infirma aptitudinea de a răspunde îndatoririlor sociale și profesionale. În acest fel, putem distinge : p r o b e d e r e a l i z a r e și p r o b e d e d i a g n o s t i c a r e. Ambele măsoară capacitatea elevilor, dar cu scopuri diferite. Primele sînt aplicate la sfîrșitul unor perioade de studiu, ca mijloc de control și apreciere, celelalte sînt de obicei folosite la începutul unei perioade pentru a se obține o imagine detaliată a cunoștințelor și posibilităților elevilor în vederea îmbunătățirii procesului de instruire, a adaptării lui la capacitățile elevilor. În unele cazuri, asemenea examene sînt prevăzute chiar la sfîrșitul unor perioade subsumate anului școlar (semestre, trimestre, pătrare etc.).* Această evaluare cu caracter final presupune verificări asupra unor secvențe mici ale activității de predare-învățare.

b) Privite dintr-un alt punct de vedere, verificările și aprecierile pot fi grupate în *examene și concursuri.*

Examen (de la latinescul „examen") înseamnă cîntărire, probă, încercare și reprezintă o formă de control asupra rezultatelor școlare, „o manifestare solemnă de cîntărire a cunoștințelor și capacităților candidaților" [1]. Se realizează fie în mod curent, în alternanță cu activitatea de instruire-învățare, fie la sfîrșitul unor perioade mai lungi sau mai scurte.

Concursul (de la latinescul „concursus") înseamnă întîlnire, luptă, confruntare. În condițiile de concurs, verificarea dobîndește semnificații specifice. Deosebirile dintre examene și concursuri rezidă în scopurile acestora. Examenul este o verificare a pregătirii elevilor, fiind comparată cu ceea ce se cere, cu ceea ce se dorește, sau, cum spune Piobetta, „o luare de temperatură individuală care înregistrează gradul de cunoștințe, de dezvoltare intelectuală, de cultură generală atins de fiecare candidat".

---

* Existența unor astfel de examene în învățămîntul din țara noastră este cunoscută încă de la prima legiuire școlară a României moderne. *Legea instrucțiunii publice din 1864* prevedea examene de sfîrșit de an pentru toate clasele. De asemenea, *Legea învățămîntului secundar și superior* din 1898 a introdus examenul de admitere în învățămîntul secundar. În același timp, datorită structurii școlii secundare, împărțită în două cicluri (ciclul inferior, gimnazial — de 4 ani și ciclul superior de 3 ani), pe lîngă examenele de sfîrșit de an, trecerea dintr-un ciclu în altul se făcea printr-un examen general de bilanț și de admitere, numit mai tîrziu examen de capacitate.

[1] L a n d s h e e r e d e G i l b e r t, *Lucrarea citată.*

Concursul implică un număr limitat de locuri (numerus clausus), ceea ce face ca limita inferioară de admisibilitate să fie, de regulă, mai ridicată, iar limita notei de admitere să-şi piardă semnificaţia ei absolută. Pe lîngă limita minimă a notei, dobîndeşte importanţă „rangul", adică nota situată deasupra limitei inferioare care poate plasa pe candidat în numărul de locuri disponibile. Prin urmare, concursul vizează realizarea unei selecţii. Examenul-concurs apare, de regulă, în trei momente ale evoluţiei şcolare a tinerilor. Ele marchează trecerea : de la învăţămîntul primar la învăţămîntul secundar ; de la învăţămîntul secundar de gr. I în cel de gr. II (liceal) ; de la învăţămîntul secundar complet la învăţămîntul superior.

În contextul prelungirii instruirii obligatorii şi adoptării unor structuri orizontale, examenul-concurs la momentul trecerii din învăţămîntul primar în cel secundar este eliminat. Adoptarea modelului şcolii unice (de 7, 8, 9 sau chiar 10 ani), ca şcoală care asigură instruirea de bază a tuturor copiilor şi tinerilor pînă la vîrsta de 14—16 ani, face ca existenţa unui examen-concurs să nu mai fie justificată. De aceea, el mai poate fi întîlnit doar în ţările care nu au trecut la generalizarea învăţămîntului secundar de gradul I, acesta păstrînd caracter selectiv, precum şi în sistemele şcolare care au, pentru nivelul secundar I, mai multe tipuri de şcoli (de exemplu, Anglia, Franţa) *.

În ceea ce priveşte admiterea în *învăţămîntul secundar* de gr. II (corespunzător învăţămîntului liceal din ţara noastră), cîteva modele pot fi menţionate :

---

* În Anglia, învăţămîntul secundar este organizat în trei tipuri de şcoli realizînd o instruire de nivel diferit (şcoală secundară clasică — *grammar school* ; şcoală modernă — *secundary modern school* şi şcoală tehnică — *technical school*, la care se adaugă şcoala comprehensivă — *comprehensive school)* ; după terminarea şcolii primare, la vîrsta de 11 ani, elevii trec un examen de acces în învăţămîntul secundar, numit „11 plus" (eleven plus), pe baza căruia ei se pot înscrie în şcoala secundară. În actualul deceniu, ca urmare a extinderii şcolilor comprehensive, se tinde către abolirea acestui examen, care este supus, din multe puncte de vedere, unor critici justificate.

De asemenea, în Franţa, deşi încă de la începutul deceniului a fost organizat un singur tip de şcoală secundară de gradul I — colegiul de învăţămînt secundar — totuşi, datorită faptului că aceasta este organizată pe mai multe secţii cu conţinut şi valoare teoretică diferite, trecerea de la şcoala primară (de 5 ani) la colegiul secundar se realizează printr-o „orientare selectivă", constînd în îmbinarea deciziei de orientare cu examenul de admitere. Integrarea într-una din secţiile colegiului este apreciată de către o „comisie de admitere în primul ciclu" (al C.E.S.-Collège d'enseignement secondaire), pe baza dosarului de orientare şi a rezultatelor obţinute. În cazul unui dezacord al familiei elevului cu decizia comisiei, are loc o verificare a elevului la limba maternă şi matematică.

— Examen-concurs şi clasificarea candidaţilor pe baza rezultatelor probelor de examen. De pildă, în sistemul nostru de învăţămînt, prin extinderea obligativităţii şcolare asupra primilor doi ani ai liceului (învăţămîntului obligatoriu de 10 ani), admiterea în liceu se face fără concurs. În schimb, trecerea din treapta I în treapta a II-a de liceu se realizează prin concurs.

— Examen-concurs şi clasificarea candidaţilor atît pe baza rezultatelor probelor de examen, cît şi a rezultatelor şcolare obţinute în anii precedenţi.

— În unele ţări, în primul rînd în acelea în care durata instruirii obligatorii este extinsă şi asupra învăţămîntului secundar de gradul II, admiterea în acest grad de învăţămînt se face fără examen. Pentru admitere sau pentru repartizarea elevilor în diversele tipuri de învăţămînt, se iau în considerare rezultatele obţinute în ultimele clase ale şcolii de bază (S.U.A., R.F.G., R.D.G. s.a.). *

Al treilea moment, în care examenul-concurs are frecvenţa cea mai mare, îl constituie *intrarea în învăţămîntul superior*. Se întîlnesc două modalităţi mai răspîndite ; admiterea prin concurs şi accesul liber al tuturor celor care au terminat studiile secundare şi selecţionarea acestora pe parcursul studiilor.

Se argumentează că selecţia riguroasă la intrare, prin concurs, contravine tendinţei de democratizare a învăţămîntului, în timp ce folosirea celei de a doua căi este mult mai apropiată de principiile unui învăţămînt democratic. În schimb, sistemul intrării libere şi al selecţiei pe parcurs nu este economic, întrucît conduce la cote foarte ridicate de abandonări şi repetenţe, mai ales în primii ani de studii. Trebuie să observăm că obiecţia privind „caracterul mai puţin democratic" al selecţiei prin concurs nu este întemeiată pentru că şi într-un caz şi în celălalt operează o selecţie. Caracterul democratic al unui învăţămînt, se reflectă în şansele egale oferite tuturor de a aborda cu succes o anumită treaptă de învăţămînt. Deosebirea dintre cele două modalităţi nu este — după părerea noastră — una de principiu, ci ea priveşte numai tehnica folosită în vederea aplicării aceluiaşi principiu, al selecţiei. Dealtfel, reformele adoptate în multe ţări, în ultimul deceniu, marchează renunţarea la sistemul „accesului liber" în învăţămîntul superior şi se-

* În Suedia, bunăoară, examenul de admitere în învăţămîntul secundar de gradul II (gimnazial) a fost abolit, iar admiterea se bazează în exclusivitate pe media notelor din şcoala de bază, la toate obiectele de învăţămînt.

lecționarea tinerilor pe parcursul studiilor, adoptîndu-se fie concursul de admitere, fie îmbinînd aceste două modalități. *

În alte cazuri, selecția prin concurs este amendată prin introducerea și a altor criterii de selecții, bunăoară, prin luarea în considerare a rezultatelor obținute în învățămîntul secundar (U.R.S.S.) sau prin exceptarea de la concurs a unor categorii de candidați care au făcut, în alte împrejurări, proba capacității lor de a continua studiile. **

Uneori, concursul constă numai în verificarea titlurilor și rezultatelor activității candidatului, alteori aceasta se combină cu probe de verificare.

O formă specifică a concursului o constituie *olimpiadele* și, în general, *concursurile organizate în cadru extrașcolar*, dar făcînd apel la pregătirea dobîndită în școală la anumite discipline (limba maternă, matematică, fizică, chimie etc.). Se deosebesc de examenele-concurs de tip școlar prin aceea că scopul lor nu este selecția în vederea ocupării unui loc pe treapta următoare de învățămînt, ci evaluarea nivelului de performanță atins de elevii cu aptitudini într-un anumit domeniu și clasificarea concurenților. Concursurile din cadru extrașcolar, ale căror rezultate nu schimbă situația școlară a concurenților, constituie un mijloc puternic de emulație în rîndul elevilor.

d) Din punctul de vedere al *volumului materiei* asupra căreia sînt examinați subiecții, conjugat cu scopul urmărit, verificarea poate fi: *curentă*, constînd în controlul sistematic, fragmentar și repetat, realizat pe parcursul asimilării materiei; de *bilanț* și *orientare*. Examenele de bilanț și orientare prezintă cea mai mare importanță atît prin funcția ce o îndeplinesc, cît și prin faptul că, în cele mai multe sisteme de învățămînt, acestea intervin la momentul trecerii din învățămîntul se-

---

* Bunăoară, prin legea învățămîntului superior, votată de parlamentul suedez în mai 1975, se prevedea ca, în viitor, aproximativ 80% din studenți să-și înceapă studiile după o perioadă de practică productivă, iar accesul în învățămîntul superior să fie limitat în funcție de situația pieței muncii, cu alte cuvinte, trecerea de la modelul „accesului liber" la cel bazat pe „numerus clausus". În aceste condiții, admiterea se bazează pe notele obținute în școala secundară. (Din News Letter, Council of Europe, Strassbourg, nr. 2/1975).

** În Polonia, începînd din anul școlar 1973/1974, consiliile pedagogice ale școlilor medii au fost împuternicite să recomande cîte 2—3 dintre cei mai buni elevi pentru admiterea fără examen în învățămîntul superior; dintre aceștia, unul își alege orice profil, al doilea numai o secție pedagogică, iar al treilea alege dintr-un număr limitat de profiluri. De asemenea, sînt admiși fără examen cîștigătorii și finaliștii olimpiadelor și ai concursurilor pe discipline. Pe aceste căi, în anul școlar 1974/1975, au fost admiși 8% din studenții intrați în învățămîntul superior polonez.

cundar în învățămîntul postsecundar. Tipul cel mai răspîndit îl constituie *bacalaureatul*. Formele de desfășurare, conținutul și rolul care i se atribuie sînt diferite de la un sistem de învățămînt la altul, deși există și numeroase similitudini *.

După funcția îndeplinită și rolul ce i se atribuie acestui examen, s-ar putea distinge două categorii :

— Examen final (bacalaureat) cu un accentuat *caracter selectiv, oferind dreptul de continuare a studiilor în toate sau în unele instituții de învățămînt superior ;* un exemplu îl constituie bacalaureatul francez și englez **.

— Examen final (bacalaureat) conceput ca *examen de bilanț* la încheierea studiilor secundare, accesibil tuturor elevilor care au avut o evoluție școlară normală ; oferă dreptul de a continua studiile în învățămîntul superior. De regulă, un asemenea examen se practică în țările în care admiterea în instituțiile de învățămînt superior se efectuează prin concurs, pe principiul „numerus clausus". Acest rol îl are examenul final al studiilor secundare în învățămîntul din toate țările socialiste europene, precum și în unele țări capitaliste, de exemplu S.U.A.

În ceea ce privește *organizarea* examenelor finale de bilanț, există două modalități principale : modelul tradițional care pune accentul pe *controlul „extern" și „anonim"* vizînd o apreciere mai obiectivă a rezultatelor școlare la sfîrșitul unui ciclu de învățămînt ; modelul *examenului „intern"* efectuat în condițiile obișnuite ale verificărilor curente, cu profesorii care i-au pregătit pe elevi și bazate în însemnată măsură pe o evaluare continuă. Fiecare din aceste modele prezintă avantaje și inconveniente. Deși principiul evaluării continue se impune tot mai mult, totuși unii autori (B. Holmes și J. Lauwerys) formulează obiecția că atitudini afective ale profesorului, simpatia sau antipatia față de elev, adeseori generate de situații independente de actul învățării, pot vicia simțitor aprecierile făcute de profesori în aceste condiții.

---

* Tocmai pe temeiul trăsăturilor comune s-a putut ajunge la definirea unui „bacalaureat internațional" (la care au aderat numeroase state), ceea ce facilitează recunoașterea studiilor secundare din diferite țări, în vederea continuării studiilor în învățămîntul superior.

** Este organizat sub supravegherea universităților și conceput ca un mijloc de a estima atît cunoștințele acumulate, cît mai ales capacitățile cerute pentru studii superioare ; puterea de analiză, de sinteză, de interpretare etc. În unele cazuri, acest examen cuprinde mai multe stadii. De pildă, în Anglia, certificatul general de educație (G.C.E.) are trei grade :

— ordinar „O" (pentru elevii care încheie studiile la vîrsta de 16 ani) ; superior „A" (la încheierea studiilor secundare și destinat celor care doresc să urmeze învățămîntul superior) ; — bursier „S".

Chiar dacă nu aderăm în totul la aceste observații, totuși, trebuie să subliniem că avantajul unei aprecieri dezinteresate, mai obiective, pe care-l oferă examenul extern și cunoașterea mai profundă a elevului, a evoluției lui, la care se ajunge printr-o evaluare continuă și un examen intern, ne îndeamnă să considerăm că un mijloc bun de a decide absolvirea este un *sistem de verificare și apreciere realizat prin combinarea celor două modele*. Această formă este practicată în organizarea bacalaureatului în țara noastră *.

De fapt, prin îmbinarea celor două modele, realizîndu-se un echilibru între controlul intern și extern, în evoluția sistemelor școlare, se conturează ca o tendință mult mai puternică decît opțiunea în favoarea unuia sau altuia din ele. De pildă, în cazul examenului cu caracter selectiv se manifestă tendința de a fi luate în considerare datele evaluărilor din timpul studiilor, ca un corectiv al evaluării externe **, în timp ce sistemele care au adoptat modelul examenului intern recurg și la aplicarea unor formule menite să corecteze aceste evaluări și să realizeze aprecieri mai exacte ***.

Rolul și funcțiile bacalaureatului sînt, treptat, reconsiderate pe măsură ce efective tot mai mari de tineri parcurg învățămîntul secundar complet. Extinderea acestui învățămînt și schimbarea raportului dintre el și cel superior în ceea ce privește fluxul de școlarizare, antrenează schimbări și în privința modului de încheiere a studiilor liceale și admiterea în învățămîntul superior.

---

* Stabilirea pe plan național a subiectelor pentru probele scrise și conducerea comisiilor de examinare de către cadre universitare (deci în afara școlii) constituie elemente ale examenului extern, iar examinarea candidaților de către profesorii care i-au pregătit și care îi cunosc pe elevi, precum și desfășurarea examenului în cadrul școlar obișnuit, reprezintă elemente proprii sistemului intern.

** În Franța, conform *Legii de reformă a învățămîntului* din 1975 (Legea Haby), bacalaureatul se desfășoară în două etape: la sfîrșitul clasei I și la sfîrșitul clasei terminale. (În învățămîntul liceal, clasele sînt numerotate începînd cu clasa a II-a, apoi întîi și clasa terminală.) În anii II și I de liceu, progresele elevilor fac obiectul unui control continuu, ale cărui rezultate sînt consemnate și pe baza cărora consiliul clasei conferă o mențiune de reușită. La sfîrșitul clasei I, elevii trec probele la disciplinele care constituie trunchiul comun, iar promovarea se hotărăște pe baza rezultatelor examenului și a notărilor din cursul anului. La sfîrșitul clasei terminale se susțin probe la toate disciplinele studiate.

*** În S.U.A. se constată tendința de a completa și corecta examenul intern cu folosirea unor teste standard, școala secundară fiind concepută nu numai ca un ciclu terminal, ci și ca ciclu pregătitor pentru învățămîntul superior.

Datorită creşterii considerabile a efectivelor de absolvenţi, concursul de admitere în învăţămîntul superior nu numai că se justifică, dar în mod obiectiv îşi amplifică funcţia de selecţie. Ca urmare a acestor mutaţii, rolul şi funcţiile bacalaureatului evoluează către formula unui examen de bilanţ sau, mai mult, chiar a unei activităţi menite să realizeze o evaluare continuă şi să-i stimuleze pe elevi la îmbunătăţirea performanţelor şcolare. Trăsătura dominantă a acestei direcţii de evoluţie a bacalaureatului o constituie integrarea lui în procesul de instruire în ultimii ani de studiu.

d) În fine, o clasificare care prezintă mai mult interes practic este aceea operată în funcţie *de natura probelor*: orale, scrise, practice, demonstrative-publice, sau cu ajutorul mecanismelor automate.

2.3 CONSIDERAŢII CRITICE ASUPRA EXAMENELOR

În modul lor tradiţional de organizare, examenele sînt supuse unor numeroase observaţii critice. O analiză aprofundată a fost făcută de Pièron în *Examens et docimologie*. În aceste observaţii critice se dezvăluie unele efecte negative ale acestora cum sînt: lipsa de obiectivitate a aprecierii, efectele nedorite asupra comportamentului şcolar, influenţe nefavorabile asupra igienii mintale sau asupra formării intelectuale a elevilor etc. Ce se reproşează, în principal, examenelor?

În primul rînd, faptul că uneori *verificarea rezultatelor este concepută ca o activitate de-sine-stătătoare*, independentă de celelalte elemente ale procesului de instruire. Aceasta se exprimă într-un raport necorespunzător între examinări şi activitatea de predare-învăţare, transformînd-o pe cea dintîi în element predominant al lecţiei. De asemenea, o astfel de viziune transformă examinarea într-un proces cu scop în sine, verificîndu-se pentru a se nota, notîndu-se pentru a clasifica şi clasificîndu-se pentru că aşa se cere sau aşa se obişnuieşte. În acest fel sînt pierdute din vedere funcţii importante ale examinării — diagnosticarea procesului, stimularea subiectului, formularea unor predicţii ş.a.

La aceasta se adaugă *apelul excesiv, uneori chiar exclusiv, la volumul cunoştinţelor acumulate*, în dauna explorării unor aspecte mult mai importante ale personalităţii. Examenele acordă prioritate nejustificată domeniilor asupra cărora se poate realiza mai uşor o evaluare, în detrimentul altora, cel puţin tot atît de importante, dar în care examinarea este mai dificilă; capacitatea de învăţare, de prelucrare şi folosire a informaţiei, de creaţie, dezvoltarea afectivă ş.a. Din acest punct de vedere, adeseori, conţinutul examenelor deviază atenţia şi activitatea profesorilor şi a elevilor de la realizarea unor obiective importante ale

muncii de instruire şi educare, orientînd-o unilateral spre un singur obiectiv şi anume cel cognitiv, acumularea de cunoştinţe.

Pregătirea pentru examen, încercarea de a stoca un volum cît mai bogat de informaţie, *conduce la o învăţare întemeiată preponderent pe memorie*, la însuşirea unor tehnici automatizate. Din această cauză, de multe ori candidaţii „preparaţi" întrec pe cei cu adevărat buni, „inteligenţa de împrumut învinge inteligenţa autentică" (Pavelcu).

Prin urmările pe care le au în ceea ce priveşte situaţia candidatului (promovare ori repetenţie, absolvire — amînare, admitere — respingere, obţinerea diplomei — refuz) deci, în condiţiile în care succesul la examen condiţionează reuşita materială şi socială, *examenul generează o stare de îngrijorare*, de anxietate. Se vorbeşte tot mai insistent despre examen ca despre un factor stresant care contribuie la deteriorarea climatului din şcoală.

Examenul *are o slabă valoare prognostică*. Numărul relativ mare al eşecurilor înregistrate în învăţămîntul secundar şi superior de elevii care au absolvit cu rezultate „bune" ciclurile precedente, ca şi multele exemple ce se pot da din biografiile marilor personalităţi cu privire la dezacordul dintre aprecierile obţinute în şcoală şi realizările lor în diverse domenii de activitate, arată că predicţiile întemeiate numai pe rezultatele examenelor sînt puţin sigure. De exemplu, de multe ori se constată o corelaţie destul de slabă între :

— media de la examenul de bacalaureat şi aceea de la concursul de admitere în învăţămîntul superior ;

— notele de la concursul de admitere în învăţămîntul superior şi rezultatele obţinute ulterior, deşi în acest caz coeficientul de corelaţie este mai ridicat decît în primul raport ;

— rezultatele de la absolvirea şcolii şi succesele în cariera profesională.

Tocmai din acest motiv, în multe cazuri se încearcă să se obţină o probabilitate mai mare de predicţie a examenelor — mai ales în cazul concursurilor — prin luarea în considerare a aprecierilor efectuate în etapa anterioară (de exemplu — notele obţinute în liceu, la unele materii, pentru admiterea în învăţămîntul superior, interpretarea rezultatelor examenelor şi în lumina datelor obţinute prin teste asupra dezvoltării intelectuale a subiecţilor sau completarea acestor rezultate cu observaţiile făcute în perioada anterioară asupra comportamentului subiecţilor ş.a. *

---

* În U.R.S.S., începînd din 1972, pentru admiterea în instituţii de învăţămînt superior se iau în considerare, pe lîngă rezultatele concursului, notele de la examenul de bacalaureat.

La aspectul de mai sus se adaugă şi faptul că, uneori *rezultatele examenului sînt influenţate de factori care greu pot fi înlăturaţi*. Avem în vedere atît comportamentul candidaţilor, reacţia lor afectivă la situaţia de examen care depinde de stabilitatea lor emoţională, de starea sănătăţii etc., cît şi de condiţiile de desfăşurare a examenului, cu influenţă puternică fiind cele referitoare la climatul afectiv, ambianţa, comportamentul examinatorilor ş.a.

Criticile la care sînt supuse examenele în ansamblul activităţii şcolare nu pot conduce, însă, la concluzia inutilităţii şi deci a înlăturării lor, ci mai ales, la necesitatea perfecţionării lor. Mai mult, analiza complexă a acestora în contextul învăţămîntului contemporan relevă şi numeroase aspecte pozitive. Astfel, *examenele acţionează ca factor exterior stimulator*, antrenîndu-i pe elevi la o muncă susţinută. Din acest punct de vedere, utilitatea lor este mai mare pentru elevii de vîrstă mică, adică atunci cînd învăţarea nu se poate întemeia pe interese solide, statornice, pe motivaţii lăuntrice şi scade cu cît se accentuează funcţia acţiunilor de autoinformare, a tendinţei de diferenţiere a pregătirii pe baza intereselor. De asemenea, activitatea de pregătire pe care o presupun examenele constituie un *exerciţiu de muncă* util pentru formarea deprinderilor de muncă. Totodată, sub raportul pregătirii elevilor, examenul *prilejuieşte de multe ori sinteze asupra cunoştinţelor acumulate*, cu efecte pozitive pentru reţinerea lor şi mai ales a ceea ce este important.

Prin bilanţul pe care-l realizează, examenele *furnizează informaţii utile în legătură cu starea educaţiei, cu eficienţa acesteia*. Ele prilejuiesc analiza însuşirilor tuturor factorilor implicaţi în desfăşurarea procesului pedagogic şi constituie o retroacţiune asupra demersului pedagogic, contribuind la reconsiderarea obiectivelor pedagogice, a cerinţelor, la ameliorarea programelor şi perfecţionarea metodelor didactice. Este de necontestat contribuţia examenului la verificarea activităţii profesorilor, reprezentînd un mijloc de control asupra unor aspecte ale muncii lor.

În acelaşi timp, cu toate imperfecţiunile lor, examenele — mai ales în forma concursului — sînt necesare în diferite momente ale studiilor, cum este admiterea pentru studii specializate în care numărul locurilor este limitat în funcţie de debuşeele ce pot fi asigurate absolvenţilor.

Pe bună dreptate conchide Landsheere „oricare le-ar fi fost imperfecţiunile, examenele tradiţionale n-au împiedicat civilizaţia noastră să ajungă la un nivel ştiinţific încă neegalat în istoria omenirii. Trierea pe care a făcut-o s-a constatat deci a fi fost valabilă cel puţin în parte". Şi mai departe „faptul că procedeul a fost grosolan (în sensul că a ignorat sau a făcut risipă de talente, mai ales în detrimentul păturilor sociale defavorizate) şi nedrept faţă de mulţimea elevilor mijlocii, puşi în

mod brutal în acelaşi sac, nu împiedică deloc ca examenele să-şi fi îndeplinit bine misiunea." [1]

În vremea noastră, pe măsură ce creşte cererea de educaţie pe treptele superioare de învăţămînt, sporeşte şi însemnătatea examenelor. Ne aflăm în faţa tendinţei de accentuare a rolului examenelor în viaţa şcolară şi chiar în plan social mai larg. De aceea, tendinţa de evoluţie nu este de renunţare la acest mijloc de evaluare a rezultatelor, ci de perfecţionare a lui.

În condiţiile în care şcoala a devenit un organism de orientare, examenul trebuie să devină dintr-un instrument selectiv şi eliminatoriu, un aspect al sistemului de orientare a elevilor, extins pe toată durata şcolarităţii. Tocmai în aceasta se relevă superioritatea sistemelor moderne de evaluare, care aduc un progres prin aceea că diminuează rolul examenelor cu funcţie de „sentinţă definitivă" asupra elevilor, promovînd în schimb ideea cultivării aptitudinilor şi obligîndu-l pe profesor să cerceteze cauzele succesului.

Determinat de mutaţiile produse în structura învăţămîntului contemporan, în principal al ordonării orizontale a acestuia, controlul şi aprecierea rezultatelor îndeplinesc sarcini noi, vizînd în primul rînd stimularea procesului de instruire şi oferind informaţiile necesare ameliorării acestui proces de la o etapă la alta. Paralel cu această schimbare în funcţionalitatea lor, putem constata, în învăţămîntul din vremea noastră, micşorarea numărului „examenelor de selecţie" paralel cu creşterea numărului şi amplificarea rolului „examenelor de orientare". În acest sens, creşte importanţa observării continue şi multiforme a elevilor pentru analiza aprofundată a rezultatelor. *

În concluzie, o analiză a valorii examenelor în situaţii diferite este menită să ducă la precizarea condiţiilor de îmbunătăţire a funcţiilor lor, a modului de organizare şi de desfăşurare pentru a se putea realiza o apreciere care să exprime cît mai exact capacitatea fiecăruia şi rezultatele activităţii şcolare.

2.4. TEHNICI DE EXAMINARE

Nu ne propunem prezentarea detaliată a tehnicilor de examinare. Ne vom îndrepta atenţia numai asupra acelor aspecte care prezintă însemnătate pentru actul de evaluare a rezultatelor şcolare.

---

[1] Landsheere, G. D., *Evaluarea continuă. Examene* (traducere), Bucureşti, E.D.P. 1975.

* Se citează măsura adoptată în Belgia, în acţiunea de „renovare" a învăţămîntului secundar, de a se renunţa în parte la examene înlocuindu-le cu un sistem de-

a) *Examinarea orală* — se poate desfăşura fie *frontal*, adică printr-un dialog cu mai mulţi elevi sau chiar cu clasa întreagă, fie *individual*, prin ascultarea succesivă a fiecăruia dintre elevi.

Nu se poate vorbi de existenţa unei metodologii unice a verificării orale. Recomandările oficiale cuprind numai principii şi cerinţe generale referitoare la durata chestionărilor la diferite vîrste, frecvenţa acestora ; de asemenea, didactica formulează recomandări referitoare, mai ales, la modul de formulare a întrebărilor.

Principala obiecţie care se aduce examinărilor orale este aceea că nu asigură şanse egale tuturor candidaţilor. O multitudine de factori influenţează asupra rezultatelor examinărilor orale : gradul de dificultate diferit al întrebărilor — de la un candidat la altul, starea afectivă a examinatorului, comportamentul variat al examinatorului pe parcursul examinării mai multor candidaţi, varietatea acestui comportament la examinatori diferiţi (atitudine de calm sau de nerăbdare ori irascibilitate, de bunăvoinţă sau de răceală, încurajatoare sau inhibitoare, ascultarea cu răbdare a răspunsurilor sau întreruperea frecventă a candidatului asaltîndu-l cu întrebări ş.a.). iar cînd sînt mai mulţi candidaţi, „puţini sînt oamenii atît de stabili încît să ţină balanţa judecăţii lor la acelaşi nivel în ciuda oboselii" (Hotyat).

c) *Examinarea scrisă* se realizează prin mai multe modalităţi :

— probe scrise de control curent (extemporale) cuprinzînd 1—2 întrebări din lecţia curentă ; durează 15—20 de minute. Se cere ca aceste lucrări să nu solicite numai reproducerea celor învăţate, ci să constituie, în acelaşi timp, exerciţii de muncă independentă ;

— lucrări de control la sfîrşitul unui capitol, efectuate în lecţii speciale de verificare ; întrucît au un conţinut mai cuprinzător, pot dura toată ora de curs ;

— lucrări scrise trimestriale ; de obicei, acestea sînt pregătite prin lecţii de recapitulare şi de sinteză.

Sînt practicate şi alte metode de verificare cum sînt : „examinările scurte de tip obiectiv", cu durata de 5 minute, propuse de Ivan Furlan *. Se dau 4—6 întrebări la care elevii răspund în scris, succesiv. Corectarea se poate face de către elevi prin schimbarea lucrărilor.

Mulţi autori manifestă preferinţă pentru probele scrise în locul examinărilor orale, întrucît prezintă unele avantaje : anonimatul lor îi conduce pe examinatori la o apreciere mai puţin influenţată de impre-

---

evaluare continuă. O asemenea măsură se experimentează şi în unele colegii de învăţămînt tehnic în Franţa.

* Vezi Furlan, Ivan, *Învăţămîntul modern şi instruirea intensivă*, (traducere), Bucureşti E.D.P., 1975.

sia generală asupra elevului. Experimentele au dovedit o corelație superioară între examinatori în cazul probelor scrise, comparativ cu acordul între aprecierile de la oral ; permit verificarea unui număr mai mare de elevi pe unitatea de timp și fac posibilă compararea rezultatelor, dată fiind identitatea temei pentru mai mulți candidați ; oferă elevilor timizi posibilitatea de a expune nestînjeniți cunoștințele.

În același timp, probele scrise prezintă și unele dezavantaje : unele informații și exprimări eronate ale candidatului nu pot fi lămurite și corectate pe loc de către examinator ; sporește rolul întîmplării, dată fiind aria mai limitată a cunoștințelor cuprinse într-o singură temă dată ; deși se realizează un grad mai mare de concordanță în aprecieri, validitatea aprecierii nu s-a dovedit superioară aceleia de la probele orale. Este adevărat însă că gradul de imparțialitate sporește în condițiile pluralității aprecierilor la corectarea lucrărilor scrise.

c) *Examinarea practică* — verifică modul în care elevul execută o lucrare sau atinge un anumit nivel de performanță în această lucrare.

Date fiind avantajele și dezavantajele fiecărei forme de examinare, *experiența demonstrează utilitatea îmbinării lor.* Această soluție este impusă și de deosebirile tipologice dintre candidați.

O problemă comună tuturor formelor de examinare este aceea a *frecvenței lor, a ritmicității verificării.* Această cerință este asociată ideii evaluării continue și vizează folosirea sistemului de verificare ca mijloc de stimulare a învățării. În legătură cu aceasta, cîteva cerințe generale exprimă condițiile eficacității verificărilor : distribuirea egală pe parcursul anului școlar ; îmbinarea verificărilor pe baza unei teme unice, cu verificări pe teme diferențiate, în funcție de nivelul elevilor ; verificarea mai frecventă a elevilor slabi ; verificarea de „inventariere" la începutul anului școlar ș.a. necesară adaptării procesului didactic la pregătirea elevilor și aplicării unor programe de completare a lacunelor sau cu funcție compensatorie.

Alte cerințe generale sînt de luat în considerare pentru a asigura eficiența datorită activității de verificare a rezultatelor școlare. Printre acestea, menționăm necesitatea *alegerii* în fiecare situație dată, *a metodelor și procedeelor adecvate cu natura proceselor măsurate și în concordanță cu obiectivele actului de evaluare.* Fără îndoială că interesul pentru verificarea capacităților intelectuale ale elevilor, a gradului de înțelegere a unor cunoștințe sau a capacității de utilizare a acestora în activități practice impune, în fiecare caz, opțiunea pentru anumite tehnici de verificare. În același timp, *îmbinarea mai multor metode și tehnici* în vederea verificării unui anumit tip de rezultate este menită să confere mai multă exactitate datelor obținute prin măsurările efectuate și să ofere mai multe informații cu privire la rezultatele elevilor.

3. TESTUL DOCIMOLOGIC — INSTRUMENT DE MĂSURARE A REZULTATELOR ȘCOLARE

3.1. DEFINIREA TESTULUI DOCIMOLOGIC

Numeroasele obiecții aduse examenelor tradiționale au determinat intensificarea cercetărilor destinate să găsească mijloace mai eficace de evaluare a rezultatelor școlare. În acest sens, sînt folosite cu tot mai multă insistență testele. Se poate afirma că nici o altă tehnică de studiere a comportamentului uman nu a cunoscut o răspîndire așa de mare ca aceea a testării. O literatură imposibil de a fi cuprinsă reflectă rodul acestor preocupări. În prezent, sînt folosite în numeroase țări peste un milion de teste standardizate. În fapt, nici un catalog nu poate prezenta o evidență completă a acestora.

În vremea noastră, termenul „test" a pătruns în limbajul curent, în sensul verificării oricărui produs, a însușirilor lui, pentru a se vedea dacă întrunește calitățile așteptate. A testa înseamnă a face probă. În evaluarea rezultatelor școlare, a testa înseamnă, deci, să facă proba satisfacerii exigențelor școlii, verificarea efectelor programului aplicat.

Testele au fost folosite, cu precădere, în investigațiile psihologice, pentru determinarea gradului de dezvoltare a unor procese psihice, formarea unor trăsături de personalitate, a unor capacități, pentru depistarea și aprecierea aptitudinilor profesionale. Ele au cunoscut o largă răspîndire în urma apariției psihologiei diferențiale. Ulterior, testele au fost extinse și asupra rezultatelor școlare.

S-au dat numeroase definiții testelor în general. Vom reține pe aceea dată de Asociația internațională de psihotehnică, fiind mai adecvată testului docimologic. Atribuindu-i un sens larg, testul este considerat „o probă definită, implicînd o sarcină de îndeplinit, identică pentru toți subiecții examinați, cu o tehnică precisă pentru aprecierea succesului și eșecului sau pentru notarea numerică a reușitei" [1]. Alte definiții relevă ca note esențiale ale testului faptul că sînt „probe simple, rapide, dar și precise" care permit să se stabilească „norme de randament ale unei grupe determinate de subiecți" (Buyse R.), sau că sînt instrumente eficiente de selecție, operînd ierarhizări mai fine și mai precise decît alte probe (Anastasi A.), ori considerîndu-le „situații experimentale standardizate" (Pichot P.).

Cu toate nuanțele deosebitoare pe care le cuprind, sintetizînd ceea ce toate aceste definiții atribuie testelor, rezultă că ele prezintă mai multe *elemente definitorii :*

[1] Piéron, H., *Vocabulaire de la psyhologie*, P.U.F., Paris, 1968, pag. 438.

—realizează măsurarea în condiții foarte asemănătoare situațiilor experimentale ;

— înregistrarea comportamentului declanșat la subiect este, de asemenea, precisă și obiectivă ;

— comportamentul înregistrat este evaluat statistic prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi ;

— scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportarea la grupul de referință.

Definițiile reflectă distincția dar și complementaritatea dintre test și alte categorii de probe și mijloace de investigare asupra personalității și asupra rezultatelor activității. Astfel, *testul este superior observării întîmplătoare* a subiecților sau a *procesului*, întrucît în cazul testului, măsurarea operată este mai precisă. Pe lîngă aceasta, *testul posedă calități obișnuite ale investigației experimentale*, cum sînt : controlul condițiilor, posibilitatea repetării probei, supunerea datelor obținute la o tratare cantitativă.

Deși sînt probe de examinare, totuși, testele docimologice se deosebesc de examenele tradiționale prin faptul că pregătirea lor este mult mai meticuloasă decît a unui examen, iar procedura de urmat este mai riguros determinată (condiții de realizare, corectarea probelor etc.). Ele prezintă mai multe avantaje în comparație cu metodele tradiționale de examinare, permițînd *standardizarea condițiilor de examinare, a modalităților de notare*, asigurînd un grad sporit de obiectivitate în apreciere. Anna Bonboir consideră că testele, mai ales cele care privesc acumulările derivînd din actul pedagogic, constituie un mijloc eficace, apt să „confere obiectivitate clasamentului care rezultă din aprecierea elevilor" și să „fundamenteze sfatul sau acțiunea de orientare".[1]

Referindu-se la valoarea lor din punctul de vedere al măsurării rezultatelor școlare, în comparație cu metodele tradiționale, unii autori (Lindeman, Helmstader) disting la un test, în general, și la testul pedagogic în special, *o triplă identitate* ; de conținut, de aplicare, de criterii în aprecierea rezultatelor.

— Identitatea *de conținut* se referă la prezența aceleiași teme oferite spre rezolvare, cu aceleași explicații și prin efectuarea acelorași exerciții prealabile, deci o identitate a solicitării, care condiționează similaritatea răspunsurilor.

— Identitatea *condițiilor de aplicare*, ceea ce presupune respectarea condițiilor de desfășurare cu privire atît la factorul obiectiv (local, timp, liniște), cît și la cel subiectiv (starea subiecților) ; respectarea unor norme de organizare a investigației (ziua, ora) ; se aplică unei populații cu

[1] Bonboir, Anna, *La mèthode des testes en pèdagogie*, Paris, P.U.F., 1972,

trăsături apropiate populației pe care a fost experimentat (vîrstă, sex); aplicarea lui se face în același mod.

— Identitatea *criteriilor de apreciere* presupune acordarea aceleiași ponderi subtemelor în toate situațiile.

Testele pedagogice îndeplinesc, în general, funcțiile principale ale actului de evaluare a rezultatelor școlare, distingîndu-se printr-o mai mare eficacitate în realizarea unora din aceste funcții.

În primul rînd, prin intermediul lor *poate fi urmărită evoluția elevilor pe o anumită perioadă*, sub raportul sporului de cunoștințe acumulate, al capacităților și abilităților formate. În acest scop, sînt elaborate seturi de teste pe materii și clase. Atunci cînd aceste teste sînt standardizate, ele *permit compararea nivelului de pregătire a elevilor*, atît cu cerințele programelor de învățămînt, cît și între clase și școli. De asemenea, docimologia pune tehnica testelor în folosul demersului pedagogic. În acest sens, testele pot constitui *mijloace de verificare a valorii multor factori implicați în procesul didactic* (metodele și mijloacele de învățămînt, alcătuirea programului de lucru, forma de organizare și desfășurare a activității ș.a.), furnizînd date care permit să se cunoască mai exact intensitatea și punctele slabe în desfășurarea procesului. Datele testului îl pot ajuta pe profesor să evalueze eficiența metodelor sale de predare, să revizuiască conținutul predat și să examineze părțile slabe ale procesului instructiv.

De asemenea, testul pedagogic are și menirea de a stabili *o prognoză*, fie sub forma unei predicții statistice, fie ca o previziune a rezultatelor posibile. Funcția de prognoză a testului pare a fi cea mai evidentă, dat fiind faptul că prin măsurarea capacității intelectuale se presupune că sînt prevăzute aptitudinile persoanelor pentru atingerea anumitor performanțe. Se apreciază că „introducerea testelor în probele de admitere în învățămîntul secundar a produs o categorică ameliorare a valorii de previziune a acestor probe" (E. Planschard).

Cu toate avantajele certe pe care le prezintă față de alte tehnici de evaluare, atitudinea față de teste este diferită, adeseori contradictorie. La o extremă se află cei care manifestă încredere totală față de teste, fără a sesiza limitele acestora, iar uneori, ignorînd chiar și condițiile care se cer asigurate pentru a fi folosite cu rezultate bune. La cealaltă extremă se situează cei care consideră că testele nu aduc nici un spor în exactitatea măsurării și nici în obiectivitatea aprecierii, examenele tradiționale servind suficient scopul evaluării.

Mult timp, atitudinea circumspectă față de teste s-a datorat, cu deplin temei, discreditării acestora datorită pe de-o parte, concepției eronate, neștiințifice care au însoțit aplicarea lor, asupra caracterului ereditar și imuabil al aptitudinilor subiecților, iar pe de altă parte, interpretării tendențioase a rezultatelor lor. Astfel, într-o perioadă relativ

îndelungată, nivelul performanţelor individului a fost considerat în funcţie de inteligenţă, de aptitudini, considerate ca fiind un dat genetic şi nemodificabil. În acelaşi timp, a fost nesocotit rolul covîrşitor pe care-l au alţi factori de personalitate, cum sînt interesele, atitudinile, motivaţia ş.a. asupra randamentului activităţii.

Avînd în vedere pluralitatea trăsăturilor care se întrepătrund şi se corelează în structura testelor, natura variabilelor măsurate, condiţiile de administrare etc., pot fi operate mai multe *clasificări ale testelor*. Clasificarea care interesează cel mai mult în analiza noastră este aceea care distinge *teste psihologice* şi *teste pedagogice*. De la măsurarea unor trăsături de personalitate şi a unor procese psihice, tehnica testelor a fost extinsă asupra *rezultatelor activităţii şcolare*. În acest fel au fost create teste pedagogice ori docimologice. Ele vizează măsurarea unor aspecte care reprezintă rezultate ale activităţii şcolare (cunoştinţe acumulate, abilităţi formate, trăsături cultivate ş.a.).

De fapt, departajarea testelor psihologice de cele pedagogice nu este atît de categorică. În primul rînd, pentru că interpretarea unor date ale testelor pedagogice dobîndeşte o semnificaţie mai evidentă atunci cînd este corelată cu informaţii referitoare la trăsături ale subiecţilor, furnizate de teste psihologice. Pe de altă parte, multe variabile care constituie obiectul testelor psihologice — cum sînt interesele, aptitudinile, chiar şi inteligenţa pot fi mai deplin şi exact apreciate prin evaluarea rezultatelor activităţii subiectului. Prin urmare, *deseori, testele psihologice şi cele pedagogice sînt folosite împreună pentru o evaluare completă a ceea ce se doreşte.*

Testele docimologice se disting prin următoarele caracteristici: conţin probe (itemuri) care permit să se determine nivelul de cunoştinţe însuşit de către elevi sau nivelul de dezvoltare a unor capacităţi; sînt instrumente de evaluare care se aplică numai în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităţii didactice şi nu în condiţii de laborator; fac posibilă măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire al unui elev, al unei clase, arată „valoarea informaţiei" acumulate, conducînd la stabilirea unui „coeficient de informare". Din acest punct de vedere, testele pedagogice se prezintă fie ca teste de *informare generală* constatînd cunoştinţele acumulate, în ansamblul lor, adică atît în activitatea şcolară cît şi, prin contactul neîncetat cu ambianţa socială, deci rezultatul experienţei personale a subiectului, fie ca teste de *instruire* — care vizează măsurarea acumulărilor şcolare şi permit să se controleze progresele elevilor. Datele furnizate de aceste teste reprezintă acumulările subiecţilor la diverse grade de şcolaritate. În acest scop, se recurge la teste de nivel şcolar, în care informaţia este selectată în funcţie de programa de învăţămînt. Rezultatele acestor teste pot fi raportate şi la indicaţiile unui test de dezvoltare mintală. „Coeficientul de realizare"

astfel obținut indică un raport între randamentul școlar și posibilitățile intelectuale ale elevului.

În legătură cu posibilitățile pe care le oferă de a evalua obiectivele pedagogice, trebuie menționat că testele pedagogice măsoară mai cu seamă gradul de instruire și mai puțin pe cel al formării mintale. După cum remarcă Pavelcu V., testele prezintă dezavantajul că fac apel mai ales la memorie, la capacitatea de reținere și de reproducere a informației și mai puțin la reflecția candidaților. Totuși, un bun test pedagogic nu urmărește numai verificarea informației acumulate de elevi, ci și capacitatea acestora de a folosi cunoștințele asimilate în situații variate.

Testele pedagogice servesc, în același timp, și pentru aprecierea eficienței muncii profesorului, stabilind nivelul de pregătire a elevilor la începutul unui program și la sfîrșitul acestuia.

Aceste teste prezintă numeroase și certe avantaje în comparație cu mijloacele tradiționale de verificare. Astfel, pe lîngă faptul că permit verificarea întregii clase într-un timp scurt, ele cuprind ceea ce este esențial în întreaga materie. În acest sens, testul docimologic înlătură neajunsurile verificării prin sondaj și șansele unui „subiect norocos", determinînd la elevi o atitudine de învățare sistematică. În același timp, ele oferă posibilitatea realizării cu un grad mai mare de „obiectivitate" a măsurării, fiind sensibile la diferențe dintre grupe de elevi și chiar dintre elevi luați individual. Trebuie, însă, semnalat că prin recurgerea la itemuri care cer răspunsuri relativ restrînse, deși se creează premisele unei măsurări mai exacte a rezultatelor școlare, această precizie este obținută în detrimentul verificării gradelor de profunzime cu care este însușit materialul respectiv. Astfel, testul favorizează o învățare care apelează la detalii și nu stimulează formarea capacității de prelucrare a acesteia, de sinteză, de creație. Tot în legătură cu faptul că presupun răspunsuri scurte, testele docimologice nu favorizează cultivarea capacității de exprimare verbală la elevi.

În concluzie, valoarea testelor docimologice trebuie apreciată, nu în general, ci raportată la aspectele specifice ale învățării pe care le verifică. De aceea, fiecare test în parte trebuie să constituie obiectul unei analize prin care să fie stabilite aspectele pe care nu le verifică urmînd să se recurgă la examene complementare pentru acoperirea tuturor obiectivelor actului pedagogic.

3.2. ELABORAREA TESTELOR DOCIMOLOGICE

Elaborarea unui test constituie o activitate complexă și dificilă. Ea este o activitate susținută științific, desfășurată cu multă perspicacitate și perseverență. Etapele acestui proces sînt similare drumului parcurs

pentru definitivarea oricărei cercetări ştiinţifice, de la formularea primelor ipoteze, la experimentare şi generalizare.

a) *Precizarea obiectivelor.* Orice test cere din partea examinatorului o reflecţie profundă şi minuţioasă asupra obiectivelor pedagogice şi a conţinutului disciplinei a cărei asimilare este verificată. Pentru ca probele de verificare să producă efecte pozitive asupra învăţării, este necesar să se asigure concordanţa conţinutului lor cu obiectivele propuse, adică să se ţină seama de interacţiunea dintre : obiectiv-învăţare-evaluare. În cadrul acestei relaţii, învăţarea şi evaluarea derivă din obiectivele pedagogice. În alte cuvinte, evaluarea performanţelor elevilor presupune definirea obiectivelor pedagogice, activitatea orientată în direcţia lor şi construirea probelor de control în concordanţă cu obiectivele. Recunoaşterea acestei relaţii are o însemnătate covîrşitoare pentru cultivarea motivaţiei faţă de învăţătură. Ea implică eliminarea situaţiilor de surpriză pentru elevi faţă de conţinutul probelor de control. Întrucît acestea derivă din aceleaşi obiective ca şi activitatea de predare-învăţare, elevii pot să prevadă conţinutul şi chiar natura probelor de verificare.

b) *Documentarea ştiinţifică* prin care se identifică şi se definesc caracteristicile variabilei ce urmează să fie măsurate, adică analiza structurii cunoştinţelor şi a formelor de comportament în care se exprimă, a posibilităţii de a fi măsurate etc.

c) Formularea primei ipoteze prin *conceperea sau selecţionarea problemelor reprezentative pentru întreaga materie asupra cărora se face verificarea.* Aceasta este acţiunea cea mai anevoioasă. În acest sens, este utilă alcătuirea unui plan al testului, suficient de detaliat, pentru ca nici un element important din conţinut să nu fie omis, deşi nu trebuie în mod necesar incluse toate părţile materiei verificate. Planul îl ajută pe profesor să se ghideze în alcătuirea testului pentru ca acesta să fie complet, să acopere ceea ce se doreşte să fie verificat şi să se evite redactarea unor itemuri pe aspecte minore. Un asemenea proiect de test se exprimă în alcătuirea unui *tabel de specificaţii* care presupune o analiză a conţinutului şi distribuirea acestuia pe unităţi. Operaţiile ce trebuie efectuate, în succesiunea lor, sînt următoarele : — stabilirea obiectivelor concrete specifice temei considerate ; — precizarea conţinutului, în corelaţie cu obiectivele ; împărţirea conţinutului în unităţi ; stabilirea numărului de itemuri pentru fiecare unitate.

În acest sens, Schöer L. găseşte util să se stabilească chiar şi proporţiile dintre diferitele unităţi ale conţinutului, precum şi dintre itemurile care vizează verificarea obiectivelor fixate. Se înţelege că determinarea prealabilă a acestora are numai valoare orientativă, structura defini-

tivă a testului obținîndu-se numai după efectuarea operațiilor de compartimentare a materiei și de formulare a itemurilor [1].

Să exemplificăm cele spuse prin alcătuirea unui proiect de test pentru cursul de *Anatomia, fiziologia și igiena omului*, de la clasa VII, tema „Sistemul nervos și rolul său în viața organismului." Pentru această temă, programa prevede opt lecții :

• În spiritul prevederilor programei, se pot enunța 3 grupe de obiective, după cum urmează :

grupa A : să cunoască complexitatea structurală a sistemului nervos uman ;

grupa B : să descrie corect structura componentelor sistemului nervos ;

grupa C : să explice funcțiile sistemului nervos.

• Conținutul temei este cel prevăzut în programă și prezentat în manual.

• Corespunzător obiectivelor vizate, conținutul temei poate fi repartizat în 4 unități :

a) structura generală a sistemului nervos ;
b) mecanismele generale ale funcționării sistemului nervos ;
c) activitatea scoarței cerebrale ;
d) rolul sistemului nervos în realizarea unității funcționale a organismului și în stabilirea relațiilor cu mediul înconjurător ;

• Ultima operație constă în formularea itemurilor pentru fiecare unitate a conținutului în corelarea lor cu obiectivele stabilite :

a

A
— Arătați din ce se compune sistemul nervos !
— Ce se înțelege prin sistem nervos central ?
— De cîte feluri sînt nervii ?
— Explicați legătura dintre sistemul nervos central și celelalte componente ale sistemului nervos !

B
— Cum sînt apărate (protejate) encefalul și măduva spinării ?
— Explicați de ce substanțele din care se compun măduva spinării și encefalul au culoare diferită !

C
— Arătați funcțiile nervilor spinali, folosindu-vă și de un exemplu !
— Arătați funcțiile scoarței cerebrale !

[1] Lowell, Schöer, *Evaluation dans la pratique de la classe* (trad. din limba engleză), Paris, P.U.F., 1975.

b

B
- — Din ce se compune encefalul ?
- — Determinați pe schița de mai jos părțile componente ale encefalului !
- — Notați denumirea părților indicate de săgeți pe desenul alăturat care reprezintă o pereche de nervi spinali !
- — Descrieți creierul mare !

C
- — Încercînd să iei de pe plită un vas cu apă clocotită, de ce îți retragi imediat mîna ? Ce fel de mișcare este aceasta ? Care este drumul străbătut de influxul nervos ?
- — Desenați schema arcului reflex, denumind și părțile sale componente !
- — Care este caracteristica reflexelor cu sediul în măduva spinării ?
- — Menționați cel puțin 3 asemenea reflexe !
- — Care este caracteristica reflexelor cu sediul în trunchiul cerebral ?
- — Menționați cel puțin 5 asemenea reflexe !
- — Care este caracteristica reflexelor cu sediul în emisferele cerebrale ?
- — Menționați cel puțin 4 centri nervoși din emisferele cerebrale.
- — Ce efect are lezarea unor zone ale emisferelor cerebrale ? Dați două exemple !

c

C
- — Descrieți un reflex necondiționat !
- — Descrieți mecanismul reflexului condiționat !
- — Completați pentru fiecare categorie de reflexe caracteristicile potrivite folosind termenii perechi de mai jos :

reflexe necondiționate — *reflexe condiționate*

- este dobîndit (se învață) / este înnăscut (se moștenește)
- este constant / este temporar
- este individual / este propriu tuturor animalelor
- se încheie la nivelul scoarței cerebrale / se încheie la nivelul etajelor inferioare ale sistemului nervos

- — Dați un exemplu de stereotip dinamic (lanț de reflexe condiționate) !

d

A
- — Arătaţi din ce se compune sistemul nervos vegetativ sau al funcţiilor de nutriţie !
- — Explicaţi funcţiile acestuia, folosindu-vă de un exemplu !
- — Arătaţi din ce se compune sistemul nervos al funcţiei de relaţie !

C
- — Explicaţi cum se realizează unitatea dintre diversele părţi ale corpului şi unitatea între organism şi mediul înconjurător !
- — Enunţaţi cel puţin cîte două asemănări şi două deosebiri între sistemul nervos vegetativ şi sistemul nervos al vieţii de relaţie urmărind părţile componente şi funcţiile îndeplinite !

Recapitulînd, se obţine următoarea structură a testului :
Total itemuri = 33

Obiective	unităţi de conţinut / Nr. itemuri				
	Total =	a	b	c	d	Total
	Total =	*10*(30%)	*13*(40%)	4(12%)	6(18%)	*33*
A (25%)		4	—	—	3	7
B (25%)		5	2	—	—	7
C (50%)		1	11	4	3	19

c) Sînt necesare şi alte condiţii ce trebuie avute în vedere cu prilejul redactării testului, care au valoarea unor *decizii preliminare.*

— Prima se referă la modul de redactare a testului, aceasta fiind în funcţie de faptul dacă testul este de învăţare, care verifică gradul de cunoaştere a unei teme, sau de discriminare. Testul de învăţare este folosit pentru a afla dacă un elev a atins ori nu un anumit grad de performanţă, stabilind starea de reuşită sau de eşec. În cazul testului de discriminare, fiecare subiect este apreciat în raport cu rezultatele obţinute de alţi elevi, rezultînd o clasificare a acestora.

— A doua condiţie opune noţiunea de *viteză* celei de *randament.* Un test de „viteză" face apel la rapiditatea cu care răspunde subiectul, iar cel de „randament" stabileşte la cîte itemuri un elev poate să dea răspunsuri corecte. De cele mai multe ori, însă, în testele docimologice se pune accentul pe randament, cerîndu-se ca lungimea lor să permită majorităţii elevilor (aproximativ 90% din ei) să termine toate itemurile testului.

— Alegerea acelor itemuri care se *adresează cu precădere capacității de prelucrare creatoare a informației*, de aplicare a acesteia în situații variate și nu de simplă reproducere a acesteia.

— În fine, *alegerea tipului de itemuri* * întrebuințate : răspuns redactare, alegere multiplă, adevărat-greșit, împerecheate. Opțiunea pentru un tip sau altul trebuie adoptată în funcție de specificul conținutului materialului, de obiectivele ce trebuie verificate, de vîrsta subiecților, de scopul testării. Se recomandă, însă, ca la un test să se folosească un singur tip de itemuri sau cel mult două. Folosirea mai multor tipuri face anevoioasă operația de testare, întrucît pentru fiecare caz elevii trebuie să citească instrucțiunile.

Mai multe probleme se pun în legătură cu *redactarea itemurilor*. Le vom examina, însă, după parcurgerea tuturor momentelor care urmează în procesul de elaborare a testelor.

d) *Experimentarea testului* pentru a verifica accesibilitatea lui față de populația pentru care este pregătit, gradul de izolare a variabilei, adică eliminarea intervenției altor factori în măsurarea randamentului.

e) *Analiza statistică*, urmată de operații de ameliorare a testului din punct de vedere al gradului de dificultate, a timpului de lucru etc.

f) *Validarea, etalonarea*, realizarea *fidelității* testului.

Redactarea itemurilor implică luarea în considerare a mai multor reguli referitoare la : numărul itemurilor, modul cum trebuie formulate, alegerea formulării celei mai potrivite ș.a.

● Valabilitatea unui examen prin teste docimologice depinde, între altele, de *numărul itemurilor*, adică de măsura în care acestea *acoperă o parte cît mai mare din materia de examinat*. Verificarea pregătirii elevilor prin „sondaj" nu este de natură să conducă la o evaluare precisă și completă a nivelului acestora și cu atît mai puțin să furnizeze informații — prin conexiune inversă — asupra demersului pedagogic. Verificarea prin sondaj se întemeiază pe presupunerea că toți elevii au învățat toată materia, iar calitatea tuturor cunoștințelor lor ar fi omogenă. Or, o asemenea ipoteză este dezmințită chiar și de constatările curente asupra comportamentului elevilor.

Numărul itemurilor depinde de complexitatea obiectivelor urmărite și de întinderea materiei la care se raportează testul.

● *Alegerea itemurilor* celor mai potrivite, în funcție de obiectivele urmărite și de conținutul materialului verificat.

Din punctul de vedere al modului în care se poate răspunde, întrebările pot fi : cu răspunsuri deschise, formulate de elev ; cu răspunsuri

---

* Termenul „item" provine din l. engleză și are sens de unitate dintr-un test, una din întrebările cuprinse într-o probă ; poate fi tradus prin „temă", deși în l. română acest termen definește un subiect mai larg decît o presupune un item.

închise, cînd subiectul este obligat să aleagă între mai multe răspunsuri propuse.

— Itemurile de *tipul „răspunsuri deschise"* (orale sau scrise) sînt întrebările cele mai naturale și cele mai frecvente în examinările orale, în dialogurile obișnuite. Ele oferă posibilitatea nu numai de a verifica acumularea unor cunoștințe, ci și capacitatea subiectului de a-și organiza cunoștințele, gradul de aprofundare a materiei, precum și de a aprecia unele însușiri cum sînt creativitatea, judecata, spiritul critic.

Prin elaborarea completă a răspunsului, elevul tinde să demonstreze două lucruri: măsura în care cunoaște materia și capacitatea sa de a exprima verbal sau în scris acest lucru. Întrucît avantajează pe cei ce se exprimă cu ușurință, de multe ori se simte nevoia de a verifica separat cunoștințele însușite de subiecți și capacitatea lor de a le exprima, dat fiind faptul că, uneori, subiecții nu pot dovedi ce cunoștințe au acumulat, datorită unor dificultăți de exprimare. Un alt inconvenient constă în faptul că, răspunsul fiind formulat de fiecare subiect, nu se pretează prea bine unei aprecieri prin comparare cu răspunsurile altor elevi.

Itemurile de acest tip ar putea fi împărțite în două subcategorii: itemuri tip „redactare" și itemuri cu „răspunsuri scurte". Firește, în ambele cazuri, răspunsul este formulat de către subiect, dar se disting prin lungimea lui și, determinat de aceasta, prin timpul de elaborare.

Itemurile de *tip „redactare"* sînt relativ ușor de construit. Ele vizează, în principal, capacitatea subiecților de a elabora o lucrare, de a trata o temă, oferindu-le o mare libertate în elaborarea răspunsului. De aici și grija pentru cel care formulează subiectele, ca acestea să fie exprimate clar și să nu îndemne la interpretări diferite. Prin astfel de itemuri nu se pot examina subiecții decît dintr-un număr mic de probleme, dat fiind timpul cerut pentru redactarea răspunsului. De asemenea, aprecierea răspunsurilor are un coeficient ridicat de subiectivitate, determinat de însăși complexitatea răspunsului la care se adaugă și preferința corectorului pentru un anumit mod de tratare a temei.

Itemurile cu *răspunsuri „scurte"* necesită tot răspunsuri formulate de către subiect, dar acestea sînt formate dintr-o frază sau dintr-un cuvînt. Permit verificarea elevilor din mai multe subiecte. Pentru aceeași unitate de timp — de exemplu o oră — pot fi puse pînă la 30—40 întrebări, față de cel mult 5 itemuri de redactare. În general, sînt mai greu de redactat decît cele dintîi.

Cele două subcategorii de itemuri cu răspunsuri deschise nu se înlocuiesc unul pe altul, ci *sînt complementare*. Servind pentru evaluarea unor obiective diferite, în practica școlară se folosesc — după împrejurări — atît unele cît și celelalte.

— *Itemuri cu „răspunsuri închise"* — presupun întrebări cu răspunsuri la alegere. Ele permit verificarea în amănunțime a cunoștințelor acumulate, a exactității acestora. În general, elaborarea lor necesită mai mult timp. Sînt corectate însă relativ ușor și rapid, iar răspunsurile corecte fiind dinainte definite, permit realizarea unui coeficient ridicat de exactitate a aprecierilor. Cu toate acestea, ar fi greșit să se creadă că este înlăturată complet subiectivitatea în apreciere pentru că ea se manifestă — deși are un coeficient mai scăzut — în redactarea întrebărilor și în decizia privind răspunsul care va fi considerat corect.

În comparație cu răspunsurile deschise, cele de față sînt mai ușoare pentru subiecți, întrucît aceștia nu „elaborează" ci „aleg" răspunsul ; în general, la același conținut, procentajul elevilor care obțin rezultate bune la testele de răspunsuri construite este mai scăzut decît cel de la testele cu alegere multiplă. Aceste teste apelează excesiv la memorie, îndeamnă la comoditate, chiar la o oarecare „lene intelectuală" față de efortul pe care îl solicită formularea unui răspuns.

Pentru elaborarea unor asemenea teste este util să se constituie un stoc de întrebări, un fișier, care se îmbogățește treptat.

Itemurile cu răspunsuri închise se pot prezenta sub trei variante :

— Itemuri *de tip „alegere multiplă"* oferă subiecților mai multe răspunsuri, din care numai unul este corect și care urmează deci să fie ales. Ele servesc pentru măsurarea unei game bogate de acumulări ale subiecților : cunoștințe, abilități, capacitatea de înțelegere, deși se poate spune că măsurarea proceselor mintale complexe se realizează într-o măsură mai mică.

Aprecierile asupra acestor itemuri sînt contradictorii. Unii autori obiectează că o asemenea verificare este artificială, prea simplă și îndeamnă pe elevi la o învățare superficială. Alte opinii, în apărarea lor, arată că un test de acest tip, bine elaborat, solicită gîndirea, capacitatea de a compara, de a confrunta, de a analiza și formează deprinderi utile în viață, alegerea unui răspuns bun fiind un act tot atît de frecvent în viață ca și elaborarea unui răspuns.

Unele dificultăți în folosirea acestor teste este util să fie cunoscute pentru a alege căile potrivite în vederea depășirii lor. Astfel, întrucît este necesar mult timp pentru elaborare, aceste teste trebuie redactate din timp ; este exclusă elaborarea ad-hoc dacă vrem să ne ferim de improvizații. În redactarea întrebărilor — pe lîngă cerințele generale — trebuie să se pună o singură problemă. De asemenea, este necesar ca itemurile să fie de dificultate mijlocie ; se dovedește util ca circa 10% să fie mai grele și tot atîtea mai ușoare, iar cele mai multe de nivel mijlociu.

O dificultate mai importantă și specifică acestui tip de test privește formularea răspunsurilor și mai ales a celor greșite ; acesta este

punctul critic al metodei. Răspunsurile greşite trebuie să fie, în aparenţă, acceptabile. O cale pentru a realiza acest lucru o reprezintă analiza alternativelor greşite din răspunsurile elevilor şi alegerea acelora care sînt foarte apropiate, care se aseamănă înşelător cu cele corecte. În acest scop, instituirea unor fişe de evidenţă a greşelilor elevilor devine utilă.

În redactarea răspunsurilor, este necesar ca după elaborarea răspunsului corect, pentru formularea celorlalte să se recurgă la introducerea unor erori posibile ; răspunsul corect să nu fie mai detaliat decît celelalte ; toate răspunsurile să fie accesibile elevilor, ca grad de înţelegere ; să se formuleze, ori de cîte ori este posibil, cel puţin 4 opţiuni ; opţiunile să fie plasate una sub alta şi nu în linie, orizontal ; pe cît posibil, să nu ofere posibilitatea de a alege răspunsul corect prin eliminarea alternativelor incorecte.

— Itemul *„adevărat-greşit"* se prezintă, de cele mai multe ori, nu ca o singură întrebare, cu răspuns la alegere din două răspunsuri oferite, ci ca fracţionare a acestuia în 3—4 subitemuri. În acest caz, nota atribuită pentru răspunsul la întrebarea respectivă se stabileşte pe baza celor 3—4 note la itemurile adevărat-greşit.

Acest tip de item se redactează relativ uşor. Întrebuinţarea lui este, însă, limitată la un evantai mai restrîns de obiective pedagogice, în special verificînd ceea ce anume ştie elevul. Dat fiind faptul că alegerea răspunsului include un coeficient ridicat de hazard, este necesar să se ceară elevului, ori de cîte ori este posibil, motivarea şi argumentarea răspunsului.

— *Itemul „pereche"* constituie o altă variantă care constă în formularea răspunsului prin alegerea unor fraze sau cuvinte prin împerechere, obţinîndu-se o formulare logică şi adecvată întrebării (de exemplu : „refracţia" şi „lumina", „terra" şi „mişcarea de rotaţie" etc.). Întocmirea unor asemenea itemuri este destul de anevoioasă şi presupune mult spirit inventiv din partea profesorului. Ele nu se acordă decît cu o gamă relativ restrînsă de obiective.

Analiza şi revizuirea itemurilor. Tehnica elaborării testelor implică analiza itemurilor formulate pentru a fi îmbunătăţite. De aceea, pe cît posibil, întrebările trebuie să fie încercate înainte de a fi folosite pentru examinare.

Indicele de eficacitate al unui test se dobîndeşte în funcţie de măsura în care *itemurile fac discriminarea între elevii buni şi elevii slabi*, deci permit stabilirea unei scări de valori între elevi. Printre factorii cei mai importanţi care asigură funcţia de discriminare a testului este *gradul de dificultate al itemurilor*. Itemurile foarte uşoare sau foarte grele nu permit să se distingă mai nuanţat diferite niveluri de pregătire a elevilor ; dacă cele prea uşoare nu permit relevarea răspunsurilor foarte

bune, cele prea grele resping foarte mulţi subiecţi inclusiv din cei cu o pregătire satisfăcătoare.

Pentru elaborarea unor teste cu eficacitate satisfăcătoare, se folosesc mai multe metode :

a) Pidgeon şi Yates, de exemplu, propun o metodă de calcul simplă, dar utilă pentru profesori ; se împarte clasa în trei grupe : superioară, mijlocie şi inferioară, pe baza rezultatelor obţinute pînă în momentul respectiv ; pentru fiecare item se determină proporţia de reuşită a fiecăreia din cele trei grupe ; diferenţa dintre proporţia de reuşită a grupei superioare şi aceea a grupei inferioare oferă o bună estimare a eficacităţii fiecărui item. Dacă diferenţa este mică sau nulă, înseamnă că întrebarea nu ajută la diferenţierea mulţumitoare a elevilor buni de cei slabi. Pe măsură ce discriminarea este mai fină, distribuţia rezultatelor este mai largă.

b) Schöer L. propune o cale, în principiu asemănătoare celei de mai sus, dar care realizează o determinare mai precisă a gradului de dificultate a unui test. Ea se realizează în etape :

— stabilirea elevilor cu rezultate bune şi slabe. Astfel, elevii cu rezultate superioare se clasează în primii 27%, iar cei slabi în ultimii 27% ; deşi aceste procente pot să varieze în funcţie de efectiv, totuşi, de regulă se consideră că sînt cele mai indicate.

— presupunem că rezultatele obţinute de 72 de elevi din două clase la un anumit item, de tip alegere, se distribuie astfel :

elevi cu rezultate:	total	opţiunile greşite (a,b)	opţiunea corectă (c)
f. bune (27%)	20	15	5
slabe (27%)	20	17	3
Total	40	32	8

Rezultă că indicele de dificultate este de 8/40 adică de 20%. De reţinut că cu cît gradul de dificultate este mai ridicat, cu atît indicele de dificultate este mai mic, şi invers.

Exemplul de mai sus uşurează şi înţelegerea conceptului de *indice de discriminare*. Discriminarea priveşte gradul în care elevii buni sînt capabili să răspundă corect, iar cei slabi nu. Aceasta este ilustrată de diferenţa dintre numărul elevilor din cele două grupe care au răspuns corect, deci 5—3=2. Indicele de discriminare trebuie să ţină seama nu numai de această diferenţă, ci şi de numărul total de elevi (pentru că 2 din 8 înseamnă mai mult decît 2 din 30). În acest sens, diferenţa maximă poate fi obţinută dacă toţi elevii grupei superioare au dat răspunsuri corecte (în exemplul de mai sus — 20) şi dacă nici un

elev din grupa inferioară nu a dat un răspuns corect — deci O. În acest caz, diferența dintre cele două grupe este de 20. Rezultă că raportul dintre diferența obținută (2) și cea maximă (20) este 10% sau 0,10.

Se consideră că este util să se asigure itemuri cu grad de dificultate 40—50% și cu grad de discriminare de peste 75%. În exemplul dat, itemul ar fi corespunzător, din acest punct de vedere dacă cele două grupe ofereau 19 răspunsuri corecte (prima grupă) și 2 răspunsuri (la a doua grupă), obținîndu-se indicele de dificultate 42% și indicele de discriminare 80%.

3.3. ADMINISTRAREA TESTULUI

Aplicarea corespunzătoare a testului, precum și notarea lui adecvată sînt condiții necesare pentru eficacitatea actului măsurării. Dacă un test nu este administrat convenabil, validitatea și fidelitatea sa sînt micșorate considerabil, chiar dacă itemurile sînt satisfăcătoare. În scopul aplicării eficiente a unui test, cîteva operații sînt necesare : înștiințarea subiecților despre testarea proiectată, fapt care are efecte psihologice pozitive : stimulează pregătirea elevilor, reduce starea de anxietate pe care o provoacă un test „surpriză" ș.a. Ceva mai mult, experiența dovedește utilitatea familiarizării elevilor cu metoda de verificare, mai ales în cazul disciplinelor — cum sînt cele sociale — la care verificarea prin teste are o frecvență mai mică și comportă mai multe dificultăți ; precizarea temelor, a subiectelor supuse verificării, ceea ce orientează studiul elevilor și înlătură teama față de test ; prezentarea unor explicații privind scopul testului, numărul și tipul itemurilor, valoarea fiecărui item în atribuirea notei finale, modul în care se va lucra ș.a. ; citirea testului cu voce tare, iar atunci cînd este posibil, fiecare elev să aibă propria sa foaie de întrebări ; asigurarea condițiilor pentru prevenirea fraudelor ; administrarea testului într-o atmosferă de ordine și calm ; în cazul testelor cu răspuns deschis — informarea elevilor pe parcursul testului asupra timpului pe care-l mai au la dispoziție.

Un aspect important al eficacității unei testări îl constituie *alegerea celei mai potrivite forme de test*. Experiența arată că la o clasă puțin numeroasă este eficace folosirea unui test cu răspuns deschis, pregătit relativ rapid. În schimb, la o clasă numeroasă, un test cu alegere multiplă, care poate fi corectat repede, este mai recomandabil. Bineînțeles, opțiunea pentru o formă sau alta nu urmează o regulă absolută, ci presupune luarea în considerare a situației concrete.

Structura testului, opțiunea pentru un anumit tip de test, sînt determinate, între altele, de obiectivul și chiar subobiectivele verificării.

De pildă, structura și conținutul probelor sînt diferite, după cum ceea ce se propune să fie verificat sînt cunoștințele acumulate de elevi, abilitățile formate ori dezvoltarea unor procese psihice, intelectuale. Ceva mai mult, chiar în cadrul aceluiași obiectiv al verificării se pot distinge nuanțe care influențează stabilirea structurii probei.

Luarea în considerare a condițiilor concrete în care s-a desfășurat actul pedagogic și în care se realizează măsurarea rezultatelor reprezintă un principiu de bază a cărui respectare asigură succesul în aplicarea acestui mijloc de verificare.

3.4. TESTE STANDARDIZATE ȘI TESTE ALCĂTUITE DE CĂTRE PROFESOR

Se înțelege că multe din considerațiile de mai sus privesc acțiunea de elaborare și aplicare a unor teste standardizate, care sînt rezultatul unei elaborări riguros științifice. Realizarea acestor cerințe cu greu poate fi imaginată în cazul testelor elaborate de fiecare profesor.

De aceea, o altă opțiune se impune, în raport de distincția dintre *probe standardizate* și *probe alcătuite de profesor*. Fiecare din aceste categorii prezintă avantaje și dezavantaje. Astfel, probele standard, caracterizate prin conținut, mod de administrare și norme de apreciere *standard*, reflectînd realizările unui grup de elevi care are caracteristicile populației școlare vizînd deci un conținut și obiective proprii mai multor unități, colectivități oferă posibilitatea unei aprecieri mai obiective și compararea rezultatelor grupului verificat cu norma caracteristică populației din care face parte grupul.

Cu toate acestea, o precauție se impune în interpretarea și aprecierea datelor furnizate de probele standardizate și anume faptul că pot exista unele deosebiri între conținutul probei standard și conținutul cursului predat sau modul în care a fost predat acest curs de către un anumit profesor. Dacă existența unor astfel de deosebiri nu este sesizată, de regulă, se obțin rezultate sub nivelul real de pregătire a elevilor.

Relevarea avantajelor și dezavantajelor pe care le prezintă fiecare din cele două categorii de teste nu o facem cu scopul de a convinge pentru folosirea prioritară a unora din ele, ci pentru a demonstra necesitatea îmbinării acestor două mijloace. Prin urmare, nu opțiunea în favoarea uneia din ele constituie calea pentru realizarea, cu maximum de folos, a actului evaluativ ci *cunoașterea temeinică a virtuților, dar și a slăbiciunilor fiecăreia în vederea realizării unui proces de evaluare în care cele două instrumente devin complementare.*

Astfel, deşi valoarea probelor standardizate este evidentă, distingîndu-se printr-o măsurare mult mai riguroasă a rezultatelor şi permiţînd o apreciere mai obiectivă, în comparaţie cu probele alcătuite de către profesor, totuşi, acestea din urmă prezintă multe avantaje. Dacă avem în vedere concordanţa dintre obiective — conţinutul instrucţiei — conţinutul probelor, elaborarea lor de către profesor asigură realizarea acestei cerinţe, întrucît acesta ştie ce anume a predat, asupra căror elemente a insistat, iar elevii ştiu precis ce li se cere să cunoască şi ce abilităţi trebuie să dovedească. Totodată, profesorii obţin informaţii asupra eficacităţii sistemului lor de lucru în ansamblu, dar şi asupra unor componente ale acestuia. Condiţia de bază a valabilităţii probelor alcătuite de profesor este ca acestea să fie valide, adică conţinutul lor să coincidă cu conţinutul instrucţiei date.

Dincolo de virtuţile şi slăbiciunile pe care le prezintă fiecare din probele de verificare analizate, orice evaluator este necesar să pornească de la convingerea că, datorită diversităţii obiectivelor instrucţiei, nici un instrument de măsurare nu este complet şi infailibil, nu poate furniza un tablou atotcuprinzător al schimbărilor şi rezultatelor elevului. O verificare completă se obţine numai prin folosirea a numeroase şi variate căi de măsurare.

4. CARACTERISTICI ALE INSTRUMENTELOR DE MĂSURARE

Este firesc ca orice persoană care măsoară rezultate ale demersului pedagogic, fie în calitate de cercetător, fie de profesor care conduce acest proces, să se asigure înainte de orice că instrumentele pe care le foloseşte sînt bune.

Pentru a fi eficace, tehnicile de măsurare a rezultatelor şcolare în general, şi testele în special, trebuie să fie astfel alcătuite încît să poată fi considerate „standardizate şi normalizate sau etalonate", „valide" în sensul de a acoperi efectele învăţării, „selective", adică să releve diferenţele individuale. Cu alte cuvinte, eficacitatea probelor de măsurare depinde, între altele, de unele trăsături şi condiţii pe care acestea trebuie să le îndeplinească. De aceea se impune să fie analizate criteriile de apreciere a valabilităţii instrumentelor de măsurare. După cum se va observa, tocmai *criteriile de apreciere* a instrumentelor de măsurare ne conduc la determinarea principalelor caracteristici ale acestora. Aprecierea instrumentelor are în vedere *scopul* în care urmează să fie folosite acestea, posibilitatea de aplicare şi concordanţa dintre conţinutul lor şi aspectele supuse măsurării.

a) Primul considerent de care trebuie să se țină seama în alegerea unei probe este *scopul* în care urmează să fie folosit. Pornind de la faptul că funcția principală a unui instrument de măsurare este aceea de a furniza informații cu privire la nivelul performanțelor atinse și la starea activității didactice în perspectiva unor obiective pedagogice, alcătuirea probei sau opțiunea pentru o anumită probă din cele cunoscute trebuie să se producă în funcție de măsura în care răspunde obiectivelor evaluării.

De exemplu, în cazul cînd se verifică cunoștințele acumulate într-o perioadă anumită, un test cu răspunsuri închise poate să fie potrivit, după cum atunci cînd se intenționează cunoașterea capacității elevilor de a sistematiza sau de folosire a informațiilor acumulate, aptitudinea de interpretare și de aplicare a informației în analiza unor fenomene similare celor cunoscute, un test cu răspunsuri deschise este, de regulă, mai indicat.

b) Criteriul următor îl constituie *posibilitățile de utilizare a testului*, care se referă la numeroase aspecte : elaborarea lui în timp util, mijloace de multiplicare, priceperea de a-l aplica de către cel care urmează să-l folosească, condițiile de notare ș.a.

c) În fine, încă o condiție a folosirii unui instrument, fără să fie și mai puțin importantă, este *ca acesta să permită măsurarea cît mai exactă a fenomenului examinat.*

Evident că aprecierea unui instrument de măsurare trebuie să se facă pe baza unor cunoștințe tehnice în materie. Această activitate nu poate rămîne la nivelul bunului simț, dacă se dorește obținerea unui grad ridicat de exactitate a măsurării și de obiectivitate a aprecierii. În legătură cu aceasta, Helmstadter atrage atenția asupra unor *erori posibile* în conceperea și aplicarea probelor de examinare.

— *Erori de interpretare* sînt acelea care rezultă dintr-o greșită înțelegere a datelor sau a unor aspecte ale măsurării. În legătură cu aceasta, trebuie menționat că măsurarea a numeroase variabile ale rezultatelor școlare ca și a celor psihologice este lipsită de un punct zero și nu există nici garanția că unitățile sînt egale pe toată întinderea scării. Determinat de aceste particularități, punctajul obținut de un subiect la o verificare nu are o semnificație prin el însuși. El dobîndește o semnificație numai prin compararea acestui rezultat cu cele obținute de alți subiecți ; altminteri, i se poate conferi o semnificație neadecvată, comițîndu-se o eroare de interpretare. Există două categorii de grupuri cu care se pot compara în mod adecvat rezultatele unui subiect : grupul căruia îi aparține de fapt și grupul la care el aspiră, care se impune în cazurile de selecție pentru admiterea pe o treaptă superioară de învățămînt, precum și atunci cînd raportarea la grupul de care aparține nu este concludentă (de exemplu, apartenența la o clasă de nivel scăzut). Erorile de interpretare

sînt prevenite sau înlăturate cu ajutorul procesului de standardizare. Fără a examina acest proces, să reţinem că standardizarea conduce la stabilirea unor *norme* care permit să se facă o comparaţie între punctajul obţinut de un subiect şi normă, deci să se emită aprecieri asupra rezultatului.

Erori variabile sînt acelea care rezultă din accidente şi inexactităţi întîmplătoare provocate de multe cauze: instructaj greşit sau neclar, intervenţia unor factori inhibitori în timpul aplicării probelor, starea de oboseală a subiecţilor etc. Aceste erori sînt variabile de la o persoană la alta, în cazul aceluiaşi test, sau de la un test la altul, în funcţie de circumstanţe.

Eliminarea unor asemenea erori conferă unui test un *grad de exactitate* acceptabil.

Erori personale sînt fluctuaţiile ce apar în punctajele atribuite unui rezultat (unei lucrări) de către aceeaşi persoană, dar în momente diferite, precum şi aprecierile diferite ale aceluiaşi rezultat, emise de către persoane diferite. De fapt, erorile personale (de care ne vom ocupa pe larg în capitolul următor) sînt o categorie a erorilor variabile.

Diminuarea erorilor personale are ca rezultat creşterea gradului de *obiectivitate a aprecierii* rezultatelor unei probe.

Erori constante sînt acelea care se produc datorită raportului, cîteodată imperfect, dintre punctajul probei şi trăsătura sau rezultatele măsurate. Se ştie că, în domeniul rezultatelor şcolare ca şi al fenomenelor psihice, multe din aspectele acestora nu sînt măsurate direct, ci indirect, prin intermediul unei probe care corespunde mai mult sau mai puţin caracteristicii măsurate. De exemplu, cunoştinţele acumulate nu pot fi dovedite, uneori, datorită unor dificultăţi de exprimare (orală sau scrisă). Aceasta este o eroare constantă, deoarece cantitatea de eroare este aceeaşi pentru o persoană, indiferent de cîte ori şi de către cine este examinată. Înlăturarea erorii constante constituie problema *validităţii* probei adică siguranţa că ea măsoară cu adevărat ceea ce pretinde că măsoară.

În concluzie, cele patru categorii de erori sînt corelate cu caracteristici diferite ale probelor de măsurare. În acest sens, *fiecare însuşire derivă dintr-un criteriu de apreciere a unei probe*. Pe scurt, aceste corelaţii pot fi prezentate astfel:

— standardizarea asigură evitarea erorilor de interpretare;
— exactitatea sau fidelitatea evită erorile variabile;
— obiectivitatea înlătură erorile personale;
— validitatea presupune înlăturarea erorilor constante.

Schema următoare (fig. 16) înfăţişează relaţiile dintre trăsăturile probelor, condiţiile de administrare, criteriile de apreciere şi trăsăturile caracteristice ale acestora.

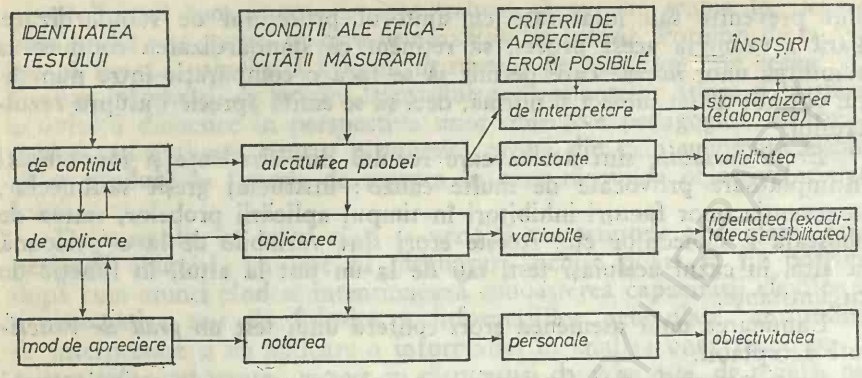


Fig. 16

Pentru obținerea unor măsurări cît mai exacte cu putință, condiție de bază în realizarea unor aprecieri obiective, instrumentele utilizate trebuie să prezinte cîteva însușiri :

a) *Standardizarea.* Din punctul de vedere al standardizării lor, probele pot fi grupate în : probe *normalizate* și probe *elaborate de către profesor*. Ele au multe puncte comune dar și trăsături specifice. De aceea, așa cum am stabilit, cele două categorii de probe sînt complementare și nu competitive.

După cum am arătat, punctajul brut obținut prin aplicarea unor probe nu reflectă decît în mică măsură semnificația generală a rezultatelor măsurate pînă cînd nu este comparat cu punctajele obținute de ceilalți membri ai grupului. În acest sens, punctajele brute sînt interpretate prin comparație fie cu „o normă", fie cu rezultatele celorlalți subiecți. Prin urmare, pentru exactitatea semnificației aprecierilor sînt necesare „norme", „nivelul", „etalonul", „unitatea de referință", care permit să se emită o judecată de valoare relativă. De aceea, procesul de standardizare este corelat cu „etalonarea" probelor.

Pentru a se putea obține un „nivel standard" acceptat, este necesar ca probele să facă obiectul unei etalonări statistice pe un număr cît mai mare posibil de subiecți. Binet arată că „o probă este caracteristică unei vîrste și o putem folosi pentru a diagnostica întîrzierea sau avansul intelectual, dacă este reușită de copiii normali de această vîrstă și nu este accesibilă pentru cei de o vîrstă inferioară". Se admite că o probă este caracteristică nivelului unei vîrste dacă este reușită de 75% din copiii de această vîrstă.

În mod obișnuit, distribuția frecvenței punctajelor brute — în măsurarea produselor umane — este exprimată de curba distribuției normale.

Din acest punct de vedere, în procesul de standardizare a unui instrument se pot crea două situaţii :

— proba este adecvată grupului considerat, atît sub aspectul conţinutului cît şi al timpului de execuţie ; în acest caz, distribuţia valorilor sale se apropie de distribuţia normală, gaussiană, fiind deci simetrică :

— proba este neadecvată grupului şi ca urmare, valorile înscriu o distribuţie asimetrică, prezentîndu-se ca o abatere de la situaţia generală a distribuţiei normale. Această deviere de la distribuţia normală se produce în situaţia cînd proba nu este adecvată populaţiei, fiind prea grea sau prea uşoară pentru grupul examinat. Dacă proba este prea uşoară, va rezulta o acumulare de puncte la partea superioară a scării, curba fiind deviată spre dreapta, iar dacă este prea grea, acumularea se va realiza la partea inferioară, curba fiind deviată spre stînga. În ambele cazuri, distribuţia se găseşte pe diagonală. În aceste cazuri se impune revizuirea testului pentru a face ca nivelul de dificultate să fie mai adecvat pentru grupul implicat.

Devierea se mai produce atunci cînd o parte a grupului a fost preselecţionată sau a primit o pregătire specială, aflîndu-se la un stadiu diferit de dezvoltare. În acest caz, apare o distribuţie bimodală reprezentată printr-o curbă sub formă de „U" (curbă convexă cu două braţe). Dacă nu sînt motive speciale de a combina ambele categorii de persoane într-un singur grup de standardizare, este necesară fie eliminarea uneia din cele două categorii, fie stabilirea unor seturi de norme separate pentru fiecare din grupuri.

De asemenea, tendinţa subiectului de a realiza un comportament în conformitate cu unele norme (sociale, de conduită şcolară etc.) influenţează asupra rezultatelor şi determină, iarăşi, o deviere a acestora. De exemplu, respectarea regulilor de conduită în situaţii în care elevii ştiu că atitudinea lor este urmărită şi apreciată, sau opţiunile şcolare şi profesionale. Observaţiile făcute în asemenea împrejurări duc la o distribuţie a frecvenţei într-o curbă care ia forma de „j".

b. Validitatea. Valoarea unei metode sau instrument de măsurare depinde, între altele, şi de validitatea sa, adică de gradul în care îndeplineşte funcţia sa.

Calitatea fundamentală care se aşteaptă de la aprecierea unui produs sau a unei conduite este ca ea *să fie în concordanţă, adecvată,* cu ceea ce se aşteaptă. În consecinţă, instrumentul observării sau măsurării care se află la originea aprecierii trebuie, de asemenea, să fie adecvat, adică să măsoare ceea ce pretinde că măsoară. Dacă modul de evaluare şi instrumentele sînt adecvate rezultatelor măsurate, înseamnă că sînt valabile. Deci, *validitatea este calitatea probei de a măsura ce îşi propune să măsoare.*

Pentru validarea unui instrumente sînt necesare mai multe operaţiuni, în etape :

— stabilirea obiectivului măsurării adică definirea rezultatelor, a trăsăturii sau proprietăţii ce urmează să fie măsurate ;

— fixarea operaţiilor care permit să se observe asemănările şi diferenţele dintre indivizi, relative la obiectivul măsurării.

În legătură cu posibilitatea de a concepe probele, trebuie să se mai facă o distincţie şi anume aceea că o probă poate fi întinsă sau, dimpotrivă, restrînsă ; totul depinde de volumul rezultatelor pe care le controlează. În consecinţă, dacă se evaluează rezultatele obţinute în studierea unui capitol sau în activitatea pe un trimestru, proba utilizată va fi mai lungă pentru a fi completă ; dimpotrivă, ea va fi scurtă dacă însoţeşte paşii mici, succesivi ai procesului. Se pot distinge două aspecte ale procesului de validare a unei probe :

— *Validitatea internă* se referă la conţinutul probelor, la construirea şi forma lor. Dacă toate acestea coincid, proba este validă. Astfel, în ceea ce priveşte testele de performanţă, acestea sînt valide din punct de vedere al conţinutului în măsura în care itemurile sînt în perfectă concordanţă cu ceea ce s-a predat, cu conţinutul cursului şi reflectă bine obiectivele stabilite. În acest caz, validitatea de *conţinut* este raportată la itemuri. Dar validitatea internă se referă şi la alegerea operaţiilor, procesul urmat în alcătuirea probelor, natura întrebărilor ş.a.m.d. Din acest punct de vedere, se vorbeşte de o validitate de *construcţie*. Al treilea aspect al validităţii interne se referă la *caracterul „complet" al probelor*. Remarcăm că uneori este destul de dificil să se construiască probe care să „acopere" întregul conţinut al cursului predat. Validitatea probelor din acest punct de vedere este diferită, în funcţie de natura obiectivelor a căror realizare este măsurată. De exemplu : unele aspecte ale învăţării pot să fie uşor delimitate, analizate, cum sînt cunoştinţele acumulate ; altele pot fi uşor definite în abstract, dar este mai dificilă validitatea comportamentelor în care se exprimă (de exemplu operaţiuni mintale, procese intelectuale) ; în fine, altele sînt foarte greu de definit datorită naturii lor sau faptului că sînt ocazionale, schimbătoare (de exemplu atitudinile, interesele).

— Validitatea *externă* constă în confirmarea rezultatelor unui test de evoluţia ulterioară a subiectului, de performanţele acestuia în secvenţele următoare. De exemplu, confirmarea rezultatelor unui test de cunoştinţe o constituie faptul că subiectul înţelege cu uşurinţă conţinutul care urmează şi care se bazează pe cunoştinţele măsurate. Reuşita şcolară viitoare este criteriul extern (proba) al valorii probelor de verificare aplicate.

c. *Fidelitatea* se referă la acea însuşire a unei probe de măsurare care se exprimă în precizia măsurării de la o dată la alta. Se înţelege

că, oricît de asemănătoare ar fi condiţiile de aplicare a unei probe, unele variaţii minime în privinţa rezultatelor probelor sînt admisibile, cunoscîndu-se că situaţii absolut identice nu sînt posibile. Totuşi, aceste variaţii nu trebuie să depăşească eroarea pe care o produce întîmplarea. În consecinţă, o probă care dă rezultate fluctuante, în momente diferite, nu este o probă bună, nu este fidelă. Apelînd la schema noastră (fig. 22), trebuie să spunem că dacă aceste erori sînt constante, este pusă în discuţie validitatea probei ; în cazul erorilor variabile este vizată precizia ei. *Fidelitatea este calitatea de a obţine în cursul aplicării succesive aceleaşi rezultate* sau diferenţe minime. Ea relevă corelaţia dintre rezultatele obţinute atunci cînd proba este administrată de două ori aceluiaşi grup.

Pentru verificarea fidelităţii probelor, Lindeman [1] sugerează trei procedee corelaţionale : administrarea (testului) unui grup în două rînduri şi calcularea coeficientului de stabilitate, de corelaţie între rezultate ; administrarea a două teste, bazate pe aceleaşi obiective şi avînd un conţinut asemănător ; administrarea testului, apoi împărţirea lui în două (prin numerotarea itemurilor) şi separarea celor cu număr par de cele cu număr impar şi calcularea coeficientului de corelaţie între cele două grupe de itemuri, realizîndu-se o verificare a consecvenţei interne a testului.

d) *Obiectivitatea* reprezintă o condiţie esenţială a valabilităţii actului de evaluare. Numeroasele probleme pe care le comportă fac obiectul capitolului următor.

[1] Lindeman, R., *Evaluarea în procesul de instruire*, în *Psihologia procesului educaţional* (traducere), Buc., E.D.P., 1978, p. 482—483.

Capitolul VIII

APRECIEREA REZULTATELOR ȘCOLARE. NOTAREA

1. NOTAREA — EXPRESIE A APRECIERII REZULTATELOR ȘCOLARE

În realizarea actului de evaluare, măsurarea și notarea (aprecierea) sînt corelate, prezentîndu-se ca etape succesive ale unui proces unitar. De aceea, în practica școlară, verificarea și notarea sînt procese pe care orice profesor trebuie să le armonizeze. Dacă există împrejurări în care se pot face aprecieri asupra progreselor elevilor fără o măsurare riguroasă a acestora și numai pe baza unor observații curente, în schimb, verificarea rezultatelor este continuată, de regulă, cu aprecierea lor într-o formă sau alta. Astfel, pe temeiul constatărilor făcute cu prilejul verificărilor, se efectuează în mod obișnuit aprecieri referitoare la : cît au progresat elevii ; rezultatele obținute de ei la diferite obiecte de învățămînt ; rezultatele unui elev în comparație cu colegii ; progresele înregistrate în raport cu propriile lor posibilități sau cu rezultatele așteptate ș.a.m.d.

De cele mai multe ori, aprecierile asupra rezultatelor constatate se fac fie în funcție de obiectivele urmărite, de rezultatele dorite, fie în raport de capacitățile elevilor.

Corelat cu sistemele de apreciere a rezultatelor în funcție de termenul de raportare adoptat, putem distinge două modele de notare a rezultatelor școlare : de grup și individualizat.

Modelul notării *raportate la grup* se caracterizează prin aprecierea fiecărui elev în comparație cu ceilalți și cu nivelul așteptat. De fapt, modelul prezintă două variante. În una din acestea, criteriul de referință îl constituie *o normă fixă, dinainte stabilită*. De obicei, această normă exprimă nivelul mediu al rezultatelor. Dacă acesta este atins, se consideră că rezultatul este acceptabil. A doua variantă constă în raportarea rezultatelor obținute de un elev la cele *ale grupului din care face parte*. Rezultă că în prima variantă criteriul de referință poate ex-

prima o normă standard, adică ceea ce se stabileşte experimental că se poate obţine în cadrul unui program de instruire cu o populaţie care prezintă anumite caracteristici. În cea de a doua variantă, norma de referinţă nu mai este standard, ea putînd fi deasupra acesteia în cazul unui grup de elevi selecţionat, sau, ceea ce este mai frecvent, sub nivelul standard, determinat de o multitudine de restricţii, de împrejurările concrete în care s-a realizat pregătirea.

Rezultă că putem distinge două criterii de apreciere :

• în raport cu obiectivele vizate, prin compararea rezultatelor obţinute cu cele aşteptate, exprimate în cerinţele programei. O variantă a acestuia o constituie aprecierea în raport cu cerinţele treptei de învăţămînt pe care doreşte s-o urmeze elevul, în acest caz, aprecierea îndeplinind o funcţie de selecţie.

• prin compararea rezultatelor constatate cu cele posibile de obţinut, date fiind capacităţile elevilor din grupul respectiv.

În practica şcolară, de cele mai multe ori, diferenţele dintre aceste două variante se atenuează, *rezultînd o îmbinare a lor.* Astfel, în sistemul nostru şcolar, în care activitatea de instruire se desfăşoară pe baza unor programe unice, criteriul de referinţă pentru notarea rezultatelor elevilor îl constituie cerinţele programelor, ceea ce ar însemna o normă fixă. Dar programele şcolare definesc ceea ce trebuie să dobîndească elevii (cunoştinţe, abilităţi) prin studierea unui obiect de învăţămînt fără a indica însă cu precizie, pentru obiectivele sale principale, care este nivelul minim. Acest nivel minim, „gradul de acceptabilitate", de „admisibilitate", este stabilit în ultimă instanţă de către fiecare profesor în parte. Or, realitatea arată că la aceeaşi disciplină, pe baza aceleiaşi programe şi la un anumit nivel de instruire (an de studii) profesori diferiţi stabilesc niveluri diferite de admisibilitate. Aceste deosebiri, uneori evidente, sînt generate de nivelul diferit al claselor de elevi şi de atitudinea profesorilor, unii fiind mai exigenţi decît alţii.

Modelul notării de grup, oricare ar fi varianta la care ne-am referi, presupune şi *operaţia de clasificare* a subiecţilor pe *baza rezultatelor obţinute.* Cel mai răspîndit procedeu de clasificare este ordonarea subiecţilor în ordinea descrescătoare a mediilor obţinute. În interpretarea acestei clasificări, este important de reţinut că locul diferit pe care îl ocupă subiecţii în clasificare indică o anumită diferenţă între rezultatele obţinute de subiecţi, dar intervalele dintre ei pe diferite trepte ale clasificării nu au aceeaşi semnificaţie ; adică nu avem temei pentru a considera că diferenţa dintre doi elevi clasificaţi unul după altul, avînd note medii de 9,60 şi 9,50 este egală cu diferenţa dintre doi elevi cu medii 5,20 şi 5,10.

O altă modalitate de clasificare, mai concludentă decît precedenta, este aceea operată *prin procentaj.* Clasificarea în procente a unui elev

dintr-un grup indică procentul elevilor din grupul respectiv ale căror note sînt mai mari. Se calculează aranjînd notele în ordine și împărțind ordinea fiecăruia la numărul total. De exemplu, un elev care are o notă medie situată pe locul 15 din 40 de elevi, va avea ca indice de clasificare 37% (15 : 40 = 0,37), ceea ce înseamnă procentul elevilor clasați înaintea lui.

Sistemul de notare individualizat este propriu strategiilor care-și propun să realizeze un program de instruire diferențiată, inclusiv în ceea ce privește evaluarea rezultatelor. De data aceasta, *criteriul de raportare îl constituie numai posibilitățile fiecăruia și nu o normă unică.* Rezultă că fiecăruia i se cere să realizeze ceea ce se consideră că poate obține, iar rezultatele sînt apreciate în funcție de această normă individuală.

Sistemul mai este folosit acolo unde elevii sînt organizați în grupe omogene. Prin aplicarea lui, este posibil ca elevi din grupe de nivel diferit să obțină aceeași notă, deși ei nu au nivel asemănător de pregătire. Situația care rezultă din aplicarea acestui sistem poate fi prezentată astfel :

Grupa de nivel 1	*Grupa de nivel 3*
elevul *A* a obținut nota 9	elevul *A* a obținut nota 9, dar raportată
elevul *B* a obținut nota 8	la cerințele specifice nivelului grupei sale.
elevul *C* a obținut nota 7	În comparație cu colegii din grupa 1, nota
	sa ar echivala cu 6 sau 7.

Pentru evaluarea rezultatelor, prin sistemul notării individualizate se recurge la probe de tipul *testului de dezvoltare.* La începutul unui program se aplică probe de cunoaștere a nivelului de pregătire, iar după încheierea programului sau a unor etape ale acestuia, probe prin care se verifică progresele înregistrate de fiecare subiect.

În mod obișnuit, aprecierea rezultatelor școlare se exprimă prin *note.* Oricare ar fi modul de notare folosit (litere, cifre, cuvinte) notele sînt simboluri utilizate pentru a evalua progresele elevilor.

În cadrul activității școlare, nota îndeplinește mai multe funcții corelate : a) exprimă aprecierea rezultatelor obținute de elevi și furnizează informații asupra progreselor înregistrate ; b) conduce la clasificarea elevilor, la determinarea rangului fiecăruia în cadrul grupului din care face parte ; c) servește la cultivarea motivației față de învățătură ; d) îl ajută pe elev să-și aprecieze rezultatele, capacitatea și aptitudinile în diferite domenii, oferindu-i informații folositoare în luarea deciziei privind orientarea sa școlară și profesională, în reglarea activității.

Activitatea de apreciere a rezultatelor generează nu numai numeroase probleme ci și atitudini diferite din partea profesorilor. Gama acestor atitudini se înscrie între două poziții extreme : una de subapreciere a

rolului şi funcţiilor actului de notare a elevilor, exprimat într-o atitudine de neglijenţă în efectuarea operaţiunii ; alta de „fetişizare" a acestui proces, considerîndu-l apt să rezolve ceea ce în fapt profesorul ar trebui să realizeze prin alte mijloace : cultivarea interesului elevului pentru studiu, a unei motivaţii puternice faţă de învăţătură, disciplinarea elevului, deprinderea de a lucra sistematic ş.a.

Cei dintîi manifestă, de regulă, „uşurinţă" faţă de verificarea şi aprecierea rezultatelor şcolare sau o privesc ca o obligaţie dezagreabilă, ca o povară în plus care nu ar avea alte efecte decît să „răpească" din timpul afectat activităţii cu elevii. Adeseori, aceştia creează şi situaţii conflictuale cu elevii sau cu părinţii acestora, nemulţumiţi de erorile grosolane ce se comit în actul notării.

Profesorii aflaţi la cealaltă extremă deplasează accentul în activitatea cu elevii, pe „sancţionarea" rezultatelor obţinute de aceştia, folosind într-un mod „abuziv" sistemul notelor cu „convingerea" că în acest fel exercită influenţa favorabilă asupra comportamentului elevilor. De multe ori, această atitudine se depărtează sensibil de normele aplicabile în domeniul folosirii sistemului de notare. Neajunsul principal al acestei atitudini constă în neînţelegerea faptului că notele nu sînt mijloace de a-i disciplina pe elevi sau de a-i face mai interesaţi în învăţare deşi, de multe ori, pot provoca asemenea schimbări în comportamentul acestora. Ele exprimă în primul rînd măsura realizărilor elevilor.

În practica şcolară sînt folosite numeroase *sisteme de notare*. După mijloacele de expresie folosite, aceste sisteme pot fi clasificate în : numerice, literale, prin calificative, prin culori.

a) *Notarea numerică* constă în folosirea cifrelor ordonate pe o scară mai mult sau mai puţin lungă. Două aspecte fac ca, în acest sistem, să întîlnim mai multe modele : scara notelor şi semnificaţia mărimii cifrelor prin care se exprimă aprecierea.

În ceea ce priveşte *scara notelor*, în unele ţări aceasta este de zece note (România, Finlanda), în altele de şapte note (Suedia, Norvegia), de şase note (Bulgaria, Elveţia, R. F. Germania), de cinci note (Polonia, Ungaria, U.R.S.S.). În cîteva sisteme de învăţămînt se folosesc scale cu mai multe de zece note : Danemarca (13 note) şi Franţa (20 note).

Ordinea notelor sau semnificaţia mărimii cifrelor reprezintă un aspect mai puţin important decît scara notelor, fiind cu totul convenţională. În cele mai multe cazuri, ordinea de mărime a notelor este de la cele mari la cele mici, în corelaţie cu ordonarea rezultatelor de la cele mai bune la cele mai slabe ; de exemplu, în România (de la 10 la 1), Bulgaria, Ungaria, U.R.S.S., Polonia, Danemarca, Suedia, Finlanda. În unele sisteme de învăţămînt este adoptată ordinea crescătoare a notelor (Austria, R. D. Germană, R. F. Germania).

b) *Notarea literală* este utilizată, îndeosebi, în sistemele de învățămînt de tip anglo-saxon. În fapt, în majoritatea cazurilor, scara notelor este de 6—7 trepte, cifrele sînt înlocuite cu litere, ordinea lor alfabetică fiind corelată cu ordinea descrescătoare a rezultatelor (de la cele mai bune spre cele mai slabe).

c) *Notarea prin calificative* este folosită mai rar decît cea numerică sau literală. A fost practicată și în țara noastră sub forma a cinci calificative. În unele țări acest sistem este folosit ca o alternativă față de notarea numerică sau literală. De asemenea, în sistemul de lucru al multor cadre didactice notarea prin calificative este folosită ca modalitate auxiliară sistemului oficial de notare, prin convertirea notelor în calificative. Prin aceasta se obține o distribuție a elevilor după nivelul lor de pregătire, în 3—4 grupe mari (f. bun, bun, satisfăcător, nesatisfăcător) ca premisă a organizării unor activități diferențiate.

Sistemul cel mai simplu de notare prin calificative este cel *binar* (admis-respins) și se folosește mai ales în activitatea cu adulții, precum și în aprecierea rezultatelor unor activități foarte complexe care cu greu ar putea fi apreciate prin mai multe calificative. De pildă, unele probe susținute de adulți în învățămîntul postuniversitar, doctorat (lucrări, proiecte etc.).

d) *Notarea prin culori* este un sistem de tradiție foarte vechi, folosit îndeosebi în învățămîntul universitar. De exemplu, în țara noastră, pînă la reforma învățămîntului din 1848, la unele facultăți cum era cea de Drept, notarea se exprima în bile : albă (excelent, f. bine), roșie (suficient) și neagră (insuficient). În prezent, fără să fie recomandată prin norme oficiale, în țara noastră notarea prin culori se folosește tot mai frecvent în învățămîntul preșcolar, sub forma unor steluțe de diverse culori marcînd comportamentul general al copiilor la activitățile instructiv-educative organizate în grădinițe.

Existența mai multor sisteme de notare este generată de răspunsul diferit care este dat uneia din problemele esențiale ale activității de apreciere prin note : *cîte note și ce tipuri de note trebuie folosite*. După cum s-a văzut, răspunsurile sînt diferite. Se aduc argumente pro și contra în folosirea unei scale mari sau mici de note, în favoarea notării prin cifre ori prin litere, sau calificative. Considerăm că *principalul criteriu de apreciere a diverselor opinii și modalități trebuie să-l constituie „gradul de obiectivitate" ce se asigură notării, exactitatea și fidelitatea notelor.*

Astfel, în privința *întinderii scalei de notare*, unii evaluatori recomandă folosirea a cît mai puține note (admis, respins ; reușit-eșec), pretinzînd că în acest fel riscul unei erori de plasare a elevului în una din cele două categorii este minim. Dat fiind faptul că informațiile pe care

le oferă notele sînt puțin exacte, se apreciază că este mai bine să se folosească o scară de valori redusă. La cele de mai sus se adaugă faptul că utilizarea unui număr mic de valori ușurează notarea. În schimb, adepții unei scale cu mai multe valori aduc argumentul că aceasta oferă mai multe informații cu privire la rezultatele unui grup de subiecți sau la evoluția comportamentului unui subiect.

Din confruntarea teoretică a acestor argumente, precum și a aplicării practice a acestor metode, rezultă, cum remarcă și L. Schöer, că trebuie realizat un compromis între precizia notei și dificultatea de notare. „Un sistem de notare cu 9 sau 10 categorii este un bun compromis. Nu se cîștigă prea mult în precizie cînd numărul de categorii crește mai mult de 9 sau 10, iar un asemenea sistem nu este prea dificil pentru profesor". [1]

În ceea ce privește *tipurile de note*, controversa nu are o semnificație prea mare. Principala obiecție care se aduce modelului cifric constă în aceea că în materie de evaluare a rezultatelor școlare nu se poate determina nivelul „zero" și este foarte dificil chiar de determinat nivelul „maxim" (de exemplu nota 10).

În comparație cu acest model, cel literal sau prin calificative nu prezintă dificultatea amintită, dar literele și calificativele nu se pot aduna și nici diviza direct pentru a se calcula media, necesitînd convertirea lor în cifre.

Notarea, ca și examenul, este supusă în prezent unei analize riguroase. Multe din criticile aduse notării derivă din observațiile formulte asupra actului de evaluare în întregime și se referă îndeosebi la caracterul accentuat relativ al acesteia. De aceea, este de așteptat ca pe măsura eforturilor către o evaluare obiectivă să se ajungă la ameliorarea corespunzătoare a metodelor de notare. Care sînt aspectele vulnerabile ale notării ?

În primul rînd se relevă *valoarea diagnostică și prognostică slabă a notelor*. Acordarea notelor suferă de o accentuată *imprecizie*. De multe ori, notarea nu exprimă o măsură reală, obiectivă, ci depinde de criterii interne și de scări personale variabile, fiind în ultimă analiză, un compromis între norme multiple și adeseori divergente.

Există însă și opinii, susținute de argumente raționale, care privesc variațiile în sistemul de apreciere al profesorilor ca un fapt nu numai normal dar, într-un anumit fel, chiar folositor ; ele sînt explicate prin aceea că fac parte din sistemul de relații pe care fiecare profesor îl stabilește cu clasa, constituind o componentă a atitudinii, unul din mijloacele prin care profesorul asigură realizarea obiectivelor pedagogice. Pro-

[1] Schöer, L. — *L'èvaluation dans la pratique de la classe*, P.U.F., 1975 (trad. din l. engleză).

blema principală este, deci, aceea „dacă sistemul adoptat este eficient sau nu, dacă are efect stimulator, precum și aceea ca el să nu încorporeze elemente arbitrare, bizare, derutante pentru elevi[1]". Prin urmare, în aprecierea efectelor relativității notărilor trebuie să se facă distincție între ecuația personală și unele devieri de la normele obișnuite ale relației profesor-elevi.

În legătură cu gradul de obiectivitate a aprecierii prin note, se pune problema dacă nota reprezintă *o valoare relativă sau una absolută*. În principiu, este acceptată ideea că notele se atribuie în funcție de anumite norme dinainte stabilite, care au funcție de „etalon", „barem". De multe ori, însă, ele sînt stabilite în raport cu clasa din care face parte subiectul. Întrucît nivelul claselor este variabil, adeseori apar situații în care un elev cotat foarte bun într-o clasă, să fie mediocru în alta. De asemenea, evaluarea cunoștințelor elevilor la începutul unei perioade, verificările de „inventariere" de la începutul anului școlar, servesc ca bază pentru a determina, după anumite perioade, progresele elevilor și constituie modalități de apreciere care se abat de la principiul aprecierii în raport de normele stabilite. Dealtfel, ar fi greu de închipuit funcția diagnostică a examinării fără luarea în considerare — ca element necesar — a progreselor elevilor într-o perioadă considerată.

Observațiile critice se referă și la efectele psihologice *nedorite*, uneori „traumatizante", pe care le produce asupra elevilor, și la educarea elevilor într-un spirit de concurență conflictuală. De asemenea se susține, cu oarecare îndreptățire, că notele devin un fel de indicator al locului pe care-l ocupă elevul în colectivul clasei, care îl deprinde cu ideea că este un elev de 7 ori de 5, ceea ce influențează negativ eforturile sale de îmbunătățire a rezultatelor. Deși, de regulă, nota este folosită ca factor de stimulare la un efort susținut, nu sînt puține situațiile în care ea are un efect contrar, inhibitor, devenind factor stresant. Pornind de la aceste neajunsuri, se manifestă tendința înlocuirii „pedagogiei eșecului" și a „competiției" cu o „pedagogie a succesului" întemeiată pe întărirea progreselor elevilor. Adepții acestei orientări consideră că o asemenea mutație este de natură să dezvolte colaborarea între profesori și elevi, eliberîndu-i totodată, de „oboseala clasificării" (Jean Vial).

Aprecierea corectă a variațiilor în acordarea notelor implică și analiza raportului dintre *măsurarea rezultatelor și emiterea unei judecăți de valoare* asupra acestora. În condițiile elaborării și administrării corespunzătoare a unei probe, se poate realiza o măsurare cu un grad

[1] Vezi Ioan Holban, *Incursiuni în problemele docimologiei*, „Revista de pedagogie", 5/1973.

mai ridicat de precizie, obiectivă. Totuşi, de multe ori, în atribuirea notelor, mai ales la sfîrşitul unor perioade, profesorul ţine seama şi de alte aspecte (efortul depus, progresul înregistrat etc.). În acest fel, nota reflectă nu numai măsurarea, ci şi judecata personală a profesorului, care are, de multe ori, o notă de subiectivism.

Asupra raportului dintre cei doi factori nu s-a ajuns la un consens. Răspunsul în favoarea îmbinării lor îl dau adepţii pedagogiei care promovează strategia sprijinirii progreselor înregistrate de elevi, precum şi cei care militează pentru o diferenţiere a instruirii, inclusiv a sistemului de apreciere. Pentru aceştia din urmă, rezultate diferite obţinute de elevi pot fi apreciate cu aceeaşi notă, dacă aceste rezultate sînt în concordanţă cu capacităţile lor, de asemenea diferite.

Se mai reproşează metodelor actuale de notare faptul că *pe diverse trepte de învăţămînt se manifestă exigenţe diferite*, puncte de vedere şi raportări specifice, deşi se foloseşte aceeaşi scară de notare. Din această cauză, adesea, în compararea rezultatelor obţinute de un grup de elevi în două cicluri succesive de învăţămînt, cele înregistrate în ciclul inferior nu sînt confirmate de comportamentul lor în ciclul superior.

Sînt şi unele observaţii care se referă la *aspecte de ordin social, etic ale notării*, în sensul că, în multe cazuri, nota acordată nedreptăţeşte o categorie de elevi. Astfel, în timp ce se doreşte ca nota să fie un indicator sintetic al realizărilor elevului, ea reflectă în mare măsură condiţia de viaţă a acestuia. Capacitatea elevului de a învăţa este în funcţie de calitatea pregătirii sale din clasele anterioare, de condiţiile de învăţare, de posibilităţile familiei de a-l ajuta ş.a. Nota se răsfrînge, deci, asupra unor factori exteriori elevului. Sub acest aspect se consideră că nota atribuită în aceste condiţii nu este corelată cu ideea egalizării şanselor, elevii neavînd un punct de plecare comun şi condiţii egale.

În fine, trebuie amintit şi faptul că un învăţămînt întemeiat pe notare generează un interes deosebit al celor implicaţi faţă de notă, chiar un fetiş al notei ; elevii învaţă pentru notă, părinţii doresc note mari, ceea ce conduce uneori la o greşită înţelegere a rolului şcolii. Profesorii înşişi fetişisează, de multe ori, rolul şi funcţiile notării, considerîndu-le suficiente pentru stimularea interesului elevilor la studiu şi cultivarea unei motivaţii puternice faţă de învăţătură.

Observaţiile critice aduse metodelor de notare au generat eforturi îndreptate atît în direcţia perfecţionării sistemului, cît mai ales în acela al metodelor de notare.

2. FACTORI PERTURBATORI AI APRECIERILOR

Am citit, cîndva, într-o publicaţie de specialitate, titlul unui articol formulat ca un imperativ „Cîntarul didactic trebuie să funcţioneze ireproşabil". Deşi cerinţa cuprinsă în enunţul de mai sus nu este realistă, iar „optimismul" şi încrederea în posibilitatea de realizare a unei evaluări „ireproşabile" a rezultatelor şcolare nu au acoperire, dorinţa de a ajunge la o apreciere cît mai exactă a randamentului şcolar este pe deplin justificată.

Studiile docimologice şi chiar constatări curente pun în evidenţă fragilitatea şi chiar absenţa obiectivităţii aprecierii atît în examenele exterioare, cît şi în evaluările cotidiene ale profesorilor. În fapt, aprecierea rezultatelor şcoalare este întotdeauna în funcţie de condiţiile de învăţare, de dificultatea sarcinii propuse, dar şi de factori personali (profesor sau elevi) etc. Mai mult, adeseori, numeroşi factori care influenţează asupra actului notării rezultatelor rămîn neidentificaţi.

Aşa se explică faptul că, în mod obişnuit, compararea notelor atribuite de diverşi examinatori, independent unii de alţii, arată că acestea diferă de la un profesor la altul, proporţia dezacordurilor fiind mai ridicată decît aceea a acordurilor. De asemenea, notele şcolare atribuite aceleiaşi lucrări, la intervale de timp, sînt puţin stabile în cazul aceluiaşi profesor. Aprecierile variază, deci, nu numai de la un profesor la altul, ci chiar pentru acelaşi profesor ele diferă în timp. Aşadar, lipsa de obiectivitate a aprecierilor se exprimă atît în *variaţiile interindividuale*, dezacord între aprecieri făcute aceloraşi lucrări de către profesori diferiţi, cît şi în cele *intraindividuale*, dezacord între aprecieri succesive ale aceluiaşi profesor, deci pentru acelaşi profesor nu au constanţă în timp.

Sursele unei slabe obiectivităţi şi a lipsei de validitate a aprecierii rezultatelor şcolare sînt numeroase. Anna Bonboir le grupează raportîndu-le la profesor, la materia de învăţămînt şi la elev.

a) Există numeroase împrejurări legate de activitatea *profesorului* care conduc la erori de apreciere, cu toată dorinţa acestora de a asigura obiectivitatea aprecierii. Vom examina pe cele ale căror efecte sînt mai evidente în dorinţa de a sugera unele modalităţi de înlăturare sau cel puţin de diminuare a acţiunii lor.

• *Efectul halo* (analizat şi formulat de Throndike, încă din 1920) se exprimă în tendinţa aprecierii unor rezultate sau însuşiri sub influenţa impresiei generale asupra subiectului. Un elev care are o bună reputaţie în faţa profesorilor săi face să apară în jurul său un „halo" datorită căruia îi sînt trecute cu vederea unele greşeli sau rezultatele mai slabe. Fiecare examinator percepe acest halo şi-l extinde asupra rezul-

tatelor şi a conduitelor apreciate, ajungîndu-se, în acest fel, la o apreciere deformată a acestora. (A. Bonboir).

Pentru înlăturarea acestui efect, se recurge la examene externe, realizate cu examinatori care nu-i cunosc pe elevi, sau la eliminarea posibilităţilor de identificare a elevilor cărora le aparţin unele lucrări. Recurgerea la examene externe este posibilă mai ales în cazul examenelor finale, de bilanţ, aşa cum se procedează la unele concursuri de admitere în cadrul cărora lucrările sînt „secrete". Există însă şi alte imprejurări. De exemplu, prin aplicarea unor probe de control în mai multe şcoli şi corectarea acestora de către alte persoane decît profesorul clasei, nu numai că se înlătură efectul „halo", dar se prezintă profesorilor un termen de comparare a propriilor aprecieri ; asemenea probe exercită şi funcţia de „reglare" a aprecierilor profesorilor.

Efectul halo se produce şi în aprecierea conduitei elevilor, mai ales faţă de „cazurile extreme", adică a „elevilor de frunte" şi a „elevilor problemă". Faţă de cei dintîi, efectul acţionează în favoarea lor, iar în al doilea caz, în defavoarea subiecţilor, părerea negativă a pedagogului despre aceştia făcîndu-l să nu „vadă" ceea ce este bun în conduita elevilor şi conducînd la o apreciere mai severă.

Dealtfel, în evaluarea conduitei se mai produc şi alte erori similare efectului halo. Una din acestea este ceea ce a fost numit *efectul blînd* (John Green), generat de tendinţa de a aprecia cu indulgenţă persoanele mai bine cunoscute în comparaţie cu cele mai puţin cunoscute. Corolarul, faţă de cei mai puţin cunoscuţi se manifestă oarecare „rezervă", o mai mare exigenţă. Este poziţia „noului venit" într-un colectiv de elevi care generează o „eroare de aşteptare". Numai după o perioadă care a permis o bună cunoaştere a acestuia de către profesor, aprecierea dobîndeşte un grad mai mare de precizie. Aceeaşi eroare se săvîrşeşte şi datorită simpatiei sau antipatiei pe care un evaluator o nutreşte faţă de unii elevi.

O variantă a acesteia este *eroarea de generozitate.* Se produce în cazurile în care evaluatorul are „motive" de a manifesta indulgenţă în aprecierea subiecţilor : tendinţa de a prezenta o situaţie mai bună privind efectele acţiunii sale educative ; interesul de a masca unele eşecuri ale acestei activităţi ; încercarea de a păstra „neîntinată onoarea clasei" ş.a. Putem recunoaşte uşor în această privinţă atitudinea „binevoitoare", de „aprigi apărători ai elevilor" pe care o manifestă unii profesori mai ales în calitatea lor de diriginţi.

Asemănător efectului „halo", un alt aspect al comportamentului profesorului ca evaluator este cunoscut sub numele de *efectul Pygmalion* sau *efectul oedipian.* (Gilbert De Landsheere). Pornind de la subiectul mitologic potrivit căruia Oedip şi-a omorît tatăl pentru că oracolul i-a prezis aceasta (el a fost alungat din familie şi în acest fel nu

a cunoscut că cel pe care-l ucide este chiar tatăl său), prin similitudine, se susţine că *aprecirea rezultatelor obţinute de un elev sînt puternic influenţate de opinia pe care evaluatorul şi-a format-o despre capacităţile acestuia.* Influenţa este aşa de mare încît opinia subiectului determină apariţia fenomenului. Convingerea că un elev nu poate satisface cerinţele şcolare conduce la eşec.

Numeroase observaţii şi experimente demonstrează existenţa acestui proces în materie de apreciere a rezultatelor şcolare. Unul din cele mai concludente şi mai cunoscute experimente este cel realizat de Rosenthal şi Jacobson.[1]

Principiul de bază este acela că părerea pe care şi-au format-o pedagogii despre elevi influenţează puternic comportamentul şi performanţele acestora. În alte cuvinte, se poate spune, din acest punct de vedere, că şcoala este aceea care îi face pe elevi buni sau mai puţin buni. Încrederea în succesul muncii şcolare reprezintă un factor puternic de stimulare la un efort susţinut din partea acelor angajaţi în această activitate şi invers, după cum conchide Rosenthal „pour que les enfants deviennent doués, il faut d'abord que l'enseignant croir en eux".[2]

Efectul oedipian se întîlneşte frecvent în practica şcolară, mai ales în împrejurări în care profesorii au o părere nefavorabilă despre unii elevi, determinată de diferite consideraţii. Într-o cercetare întreprinsă de noi asupra cauzelor care provoacă eşecurile şcolare ale unor elevi crescuţi în casele de copii, de pildă, se constată că în măsură însemnată

---

[1] Ei şi-au propus să determine influenţa asupra elevului a ideii pe care pedagogul şi-o formează despre acesta. În acest scop, la Oak School, la sud de San Francisco, unitate frecventată de mulţi copii de imigranţi (mexicani şi portoricani), s-a realizat un experiment sub conducerea Universităţii Harvard. S-a recurs la un subterfugiu: 600 de elevi sînt testaţi (folosindu-se un test de inteligenţă banal, ineficace) sub pretextul că se aleg elevii dotaţi. În acest fel, au fost „aleşi" 120 elevi, eşantionul fiind constituit însă la întîmplare. Elevii au fost comunicaţi profesorilor. S-au aplicat 3 teste de evaluare a progreselor elevilor: (după 6 luni, la sfîrşitul anului şi în anul următor). Rezultatele sînt grăitoare pentru ipoteza verificată în ansamblu, elevii prezentaţi profesorilor ca fiind dotaţi au realizat progrese spectaculare în comparaţie cu ceilalţi; aprecierile profesorilor la adresa acestor elevi sînt laudative (manifestă interes, se adaptează uşor situaţiilor diverse etc.); ceilalţi au obţinut rezultate mai puţin bune. De remarcat atitudinea diferită a profesorilor faţă de cele două categorii de elevi, care explică — de fapt — diferenţa dintre rezultate. Faţă de cei „supraevaluaţi": schimburi verbale frecvente cu ei, stimularea acestora. Faţă de cei pretinşi „slabi": neîncredere în capacităţile lor, dezinteres faţă de năzuinţele acestora de a progresa, elevii devenind chiar indezirabili dacă performanţa lor a contrazis previziunile ş.a.

[2] Rosenthal şi Jacobson, *Pygmalion in the classroom* (traducere în limba franceză, *Pygmalion à l'école).*

eşecurile acestor copii sînt generate de atitudinea greşită a profesorilor. Întrucît unii din aceşti elevi au suferit unele traume psihice sau manifestă unele devieri comportamentale (sub influenţa nefavorabilă a familiilor) mulţi profesori îi consideră inapţi de performanţe şcolare înalte şi manifestă faţă de ei neîncredere, exprimată în subsolicitare, deşi elevii sînt — intelectual — dezvoltaţi normal. În aceste cazuri, aprecierile profesorilor sînt viciate de propriile lor prejudecăţi.

Ecuaţia personală a examinatorului sau eroarea individuală constantă. Fiecare profesor are propriile sale criterii de apreciere sau, mai degrabă, propriul său mod de aplicare a criteriilor de apreciere. Astfel :

— unii examinatori sînt generoşi fiind înclinaţi, în aprecierea rezultatelor elevilor, să ţină seama de eforturile depuse pentru obţinerea lor ; alţii sînt severi, totdeauna gata să sancţioneze orice eşec, să nu tolereze nici o nereuşită, oricît de neînsemnată ar fi, chiar dacă elevul a depus un anumit efort ;

— unii profesori folosesc nota ca mijloc de încurajare a elevului, de stimulare, în timp ce pentru alţii, nota nu reprezintă decît un instrument de măsură, fără valoare educativă, sau o folosesc chiar ca mijloc de „constrîngere" a elevului pentru a depune mai mult efort în activitatea şcolară ;

— unii sînt impresionaţi de originalitatea răspunsurilor, de nota personală, iar alţii acordă mai multă importanţă răspunsului, „conform" celor predate sau cît mai fidel textului din manual.

Un aspect al ecuaţiei personale a examinatorului o reprezintă *exigenţa diferită* pe care o manifestă diferiţi examinatori. Deşi aprecierea rezultatelor şcolare se operează prin raportarea la criterii unice, cerinţele programelor şcolare, totuşi în activitatea practică se poate observa o diferenţă, destul de mare uneori, în ceea ce priveşte exigenţa exprimată de diverşi profesori. Sînt cunoscute diferenţe între şcoli în privinţa exigenţei manifestate faţă de pregătirea elevilor. Confruntările prilejuite de concursurile de admitere relevă diferenţe de pregătire, deseori destul de mari, între elevi care au absolvit cu aceeaşi medie diferite şcoli.

Sînt şi alte atitudini ale pedagogului şi practici şcolare care afectează obiectivitatea aprecierii, înscriindu-se în categoria erorilor constante. Avem în vedere, îndeosebi, două situaţii. Prima este „obiceiul" unor profesori de a manifesta *exigenţă mai mare la începutul anului şcolar,* acordînd note mai mici decît cele care corespund rezultatelor obţinute de elevi, din considerentul greşit că în acest fel „elevii vor fi determinaţi să înveţe cu mai multă stăruinţă în tot timpul anului şcolar". Deşi nu putem ignora efectul acestui procedeu în direcţia „angajării" elevilor pentru un efort mai mare la învăţătură, totuşi, procedeul nu se poate substitui preocupărilor pentru cultivarea unor motivaţii lăun-

trice, puternice față de învățătură și care constituie singurul suport sigur pentru atingerea unor performanțe înalte.

A doua situație, oarecum corelată cu ceea dintîi, constă *în aprecierea cu indulgență a rezultatelor școlare în fazele finale ale școlarizării*, adică la sfîrșitul anului școlar sau la încheierea unui ciclu de învățămînt. În sprijinul unei asemenea atitudini se aduc justificări ca acestea: „dacă a ajuns pînă aici, n-are rost să mai întîrzie absolvirea" sau „să termine pentru că tot nu reușește la bacalaureat sau la concursul de admitere" ș.a.

În fine, eroarea constantă poate fi generată și de *modul greșit în care este judecată activitatea cadrelor didactice* numai pe baza rezultatelor statistice privind nivelul notelor.

Dorința de a obține calificative bune din partea autorităților școlare îndeamnă pe unii profesori, iar uneori colective didactice întregi, să supraaprecieze nivelul de pregătire al elevilor pentru a prezenta o „situație bună" a randamentului școlar.

• *Efectul de contrast* sau *de ordine* (după cum se produce simultan sau succesiv) constă în accentuarea a ceea ce îi deosebește pe subiecți, în mărirea ecartului dintre rezultatele acestora.

În cadrul unui grup de elevi, în mod obișnuit, profesorii au tendința să opereze o ierarhizare a lor: elevi buni, de nivel mediu, slabi ș.a.m.d. În acordarea notelor, profesorul este preocupat mai cu seamă de compararea elevilor și de clasificarea lor. De aceea, notele au mai mult valoare de clasificare decît o valoare absolută. În perspectiva clasificării, de multe ori același rezultat este apreciat mai bine dacă un candidat a urmat după unul slab sau poate fi apreciat ca mediocru dacă el urmează după un candidat care a dat răspunsuri excelente. Eroarea de acest fel se poate produce, uneori, față de mai mulți elevi deodată. De exemplu, nivelul clasei contribuie la modificarea evaluării rezultatelor elevilor, adică același nivel de pregătire este apreciat diferit în clase cu nivel mai ridicat ori mai coborît.

În practica școlară, acest din urmă aspect al efectului de contrast se produce frecvent în cazul transferării unui elev de la o școală la alta sau dintr-o clasă în alta, caracterizată printr-un nivel mai ridicat; de regulă, în asemenea împrejurări se înregistrează o scădere a cotelor notelor chiar dacă în comportamentul elevului nu le corespunde o reducere a efortului și a capacității de lucru față de perioada precedentă.

De asemenea, în aprecierea conduitei sînt împrejurări în care aprecierea unor însușiri, a unei conduite este influențată în sensul supraevaluării sau subevaluării, datorită contrastului în care se află cu alte trăsături care se manifestă la ceilalți elevi. Astfel, într-o clasă disciplinată, care obține rezultate bune și răspunde adecvat cerințelor școlii, abaterile unor elevi sînt apreciate mai sever decît în alte circumstanțe.

• *Eroarea logică* constă în devierile de la aprecierea obiectivă a rezultatelor şcolare provocate de diverse considerente, ajungînd chiar pînă la substituirea adevăratelor obiective ale evaluării cu alte aspecte ale activităţii şcolare. De exemplu, uneori nu se apreciază cunoştinţele acumulate sau capacitatea de a îndeplini unele operaţii ci alte variabile considerate de către profesor ca fiind importante : ordinea şi acurateţea lucrării, efortul depus pentru efectuarea ei, conştiinciozitatea ş.a. Această abatere de la norma aprecierii obiective este susţinută de argumentul că asemenea aspecte sînt cel puţin tot atît de importante ca şi cunoştinţele acumulate. Într-o anumită măsură eroarea este utilă, mai ales atunci cînd rezultatele sînt apreciate prin intermediul unor capacităţi care sînt şi ele la rîndul lor rezultate ale activităţii elevului, cum sînt capacitatea de ordonare a datelor, de exprimare succintă şi sugestivă etc.

• Asemănătoare erorii logice, în evaluarea conduitei, este *eroarea de tendinţă centrală* care se exprimă în tendinţa de a formula aprecieri „moderate", de a evita pe cele extreme, izvorîte din precauţia de a nu greşi, de a nu supăra sau chiar pentru a evita efectele nedorite pe care acestea le au asupra subiecţilor.

• *Personalitatea pedagogului* constituie, de multe ori, un factor al variabilităţii aprecierilor. Există o multitudine de factori care influenţează comportamentul subiectului în desfăşurarea examinării. De exemplu, atitudinea de iritare, enervare sau de calm ; de bunăvoinţă şi exigenţă sau de răfuială ; de atenţie sau plictiseală. La acestea se adaugă şi ritmul examinării, modul în care sînt formulate întrebările, atmosfera creată etc. Este evident, în această privinţă, că un comportament al examinatorului care favorizează crearea unui climat stimulator în timpul examinării, de linişte şi calm, de încredere, bunăvoinţă şi în acelaşi timp de exigenţă, asigură cunoaşterea mai bună a pregătirii elevilor şi prin umare permite o mai exactă apreciere a acestora.

Personalitatea pedagogului influenţează şi aprecierile asupra conduitei elevilor. Avem în vedere experienţa şi atitudinea sa, gradul diferit de exigenţă faţă de actele de conduită apreciate, preferinţa pentru unele trăsături de personalitate, unii apreciind conduita conformistă, alţii optînd pentru o comportare mai degajată în care se manifestă liber personalitatea, iniţiativa ş.a.m.d., fiecare pedagog fiind „în mod particular receptiv la o categorie de comportamente şi închis la altele" (A. Bonboir). De asemenea, experienţa arată că evaluatorii sînt tentaţi să judece comportamentul elevilor prin prisma propriei lor conduite. Ei sînt mai indulgenţi faţă de aspecte negative în care se regăsesc pe ei înşişi, pe care le recunosc în propria lor conduită. Un sentiment de „culpabilitate" îi face, în asemenea situaţii, toleranţi, atunci

cînd aprecierea ar trebui să fie mai exigentă. Ar putea fi considerată această împrejurare ca *eroare prin asemănare.*

Un alt aspect al ecuației personale ce se manifestă în aprecierea conduitei, opus celui precedent, constă în subestimarea acelor calități ale subiecților în care evaluatorul „excelează". Unii autori (Merz) vorbesc, în legătură cu aceasta, de fenomenul „proiecției" și arată că „tindem să proiectăm propria noastră particularitate în alți oameni". Este cazul atîtor profesori cu o mare capacitate de muncă, exigenți față de sine și care manifestă exigență ridicată față de elevi, mai cu seamă sub aspectele despre care ei sînt convinși că lor le-au asigurat succesul în activitatea profesională și socială. Ca urmare, sînt apreciați mai sever acei subiecți care se deosebesc mult de evaluator.

b) *Materia, obiectul examenului* cu particularitățile pe care le prezintă la diverse discipline, se pretează în mod inegal la o evaluare exactă. De pildă, experiența didactică și cercetările docimologice arată că lucrările scrise la matematică, fizică, chimie, gramatică pot fi apreciate mult mai exact decît lucrările de filosofie, literatură, istorie și mai ales decît lucrările de compunere.

Există și alte deosebiri ale conținutului examinat care determină un grad mărit al erorilor de apreciere. Astfel : lucrările scrise se pretează la o apreciere mai exactă în comparație cu examenele orale ; cunoștințele acumulate mai mult decît abilitățile sau capacitățile formate ; tehnicile însușite, algoritmii, față de gîndirea divergentă, capacitatea de creație ș.a.

Din aceasta rezultă că tehnicile recomandate pentru diminuarea erorilor de apreciere, în general, sînt cu deosebire necesare în aprecierea rezultatelor la disciplinele care operează mai puțin cu algoritmi, deci care nu fac parte din categoria „științelor exacte".

c) *Elevul*, prin trăsăturile personalității lui, poate constitui factorul generator al multor erori de apreciere. În postura sa de examinat, elevul percepe întrebări și formulează răspunsuri ; ambele acte pot fi influențate de dispoziții de moment, de starea de emotivitate, de oboseală etc.

De asemenea, subiectul examinat poate fi un tip senzorial — intuitiv sau rațional, poate gîndi mai rapid sau mai încet ; reușita lui depinde de măsura în care natura și forma examenului sînt potrivite particularităților sale. Evident că soluția la aceste situații nu constă în crearea unor condiții de examen diferite pentru subiecți cu trăsături variate, lucru foarte greu de realizat, ci într-un evantai de posibilități oferite tuturor în conformitate cu principalele grupe de trăsături.

3. EDUCAREA CAPACITĂȚII DE AUTOEVALUARE LA ELEVI

În ansamblul procedeelor de ameliorare a metodelor de notare, prin confruntarea mai multor aprecieri privind aceleași rezultate școlare, un caz deosebit îl prezintă participarea elevilor înșiși la atribuirea notelor sau calificativelor. De fapt, acest procedeu constituie o variantă a modalității generale de înlocuire a notării unipersonale a profesorului, prin notarea în colaborare cu alții, de data aceasta cu elevii.

Participarea elevilor la aprecierea propriilor rezultate școlare are efecte pozitive în mai multe planuri: profesorul dobîndește *confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor* referitoare la rezultatele măsurate; elevul este transformat în subiect al acțiunii pedagogice„ *în participant la propria sa formare, atît în activitatea de instruire și formare cît și în aceea de evaluare a progreselor înregistrate*; în acest fel, activismul — stimulat în activitatea de instruire — este promovat și în actul măsurării și aprecierii rezultatelor; elevul ajunge la „imaginea de sine", dobîndește conștiința progreselor înregistrate, a eforturilor ce i se cer pentru atingerea obiectivelor urmărite. Ca urmare, autoaprecierea reprezintă expresia unei motivații lăuntrice *față de învățătură și devine un mijloc de cultivare a unei atitudini pozitive față de propria activitate*. Dacă imaginea de sine este un rezultat al procesului de autocunoaștere, apoi tot atît de adevărat este și faptul că la ea se ajunge în contextul aprecierilor pe care celelalte persoane le fac asupra comportamentului unui subiect. De aceea, aprecierea rezultatelor, efectuată de către profesor sau de alte persoane, dobîndește valoare stimulativă pentru elevi mai ales atunci cînd *ea nu rămîne exterioară acestora, ci este acceptată de ei*. Valoarea formativă a actului de evaluare în general și a aprecierii în special este scăzută atunci cînd „nota este dată de profesor și suportată de elev". Această valoare sporește în condițiile cînd elevul devine coparticipant în evaluarea rezultatelor obținute.

Auto-evaluarea constituie atît un mijloc de formare a elevilor, cît și un *rezultat al acțiunii pedagogice*. În lumina acestei teze, este datoria profesorului să-i învețe pe elevi să se aprecieze ei înșiși, să se ghideze rațional, în primul rînd prin intermediul unei evaluări bine concepute. Cultivarea atitudinii prin care elevul devine propriul său ghid, a capacității de a evalua cît mai exact posibil propriile rezultate obținute, gradul de realizare a scopurilor propuse, distanța la care se află de atingerea lor integrală și efortul necesar pentru aceasta, se înscriu printre obiectivele principale ale acțiunii pedagogice în general și ale actului de evaluare în special.

O investigație efectuată asupra a 3 clase a XII-a, pe baza unui chestionar în care s-a cerut elevilor să estimeze performanțele obținute prin

comparare cu cele pe care consideră că le-ar putea atinge şi să indice factorii de care depinde aceasta, ne-au condus la următoarele date preliminare :

— numărul elevilor care apreciază că pot obţine rezultate mai bune decît cele realizate este aproximativ egal cu numărul celor care consideră că rezultatele atinse sînt pe măsura posibilităţilor lor ;

— din cei care „recunosc" posibilitatea ameliorării performanţelor, aproape jumătate (48,5%) apreciază că aceasta depinde de ei înşişi (mai mult efort, organizarea mai bună a activităţii, învăţare sistematică), alţii 40% fac referiri la munca profesorilor, programul şcolar, cerinţa „dozării solicitărilor" etc. pentru ca 11,5% să se refere atît la persoana lor cît şi la alţi factori.

Activitatea care-şi propune cultivarea capacităţii de autoevaluare demonstrează utilitatea unor exerciţii sistematice vizînd formarea unei asemenea capacităţi. În legătură cu aceasta, trebuie reţinut că procesul de interiorizare a aprecierii şi capacitatea de autoevaluare pot fi grăbite şi consolidate prin : însăşi maniera de notare a profesorului ; exerciţii sistematice de autoapreciere şi acţiuni de interapreciere.

Tehnicile folosite în scopul educării aptitudinii de autoapreciere a rezultatelor sînt nuanţate.

a) Factorul primordial care favorizează interiorizarea de către elevi a aprecierilor făcute de profesor îl constituie *înţelegerea de către aceştia a criteriilor de apreciere după care se conduce profesorul.* Cunoaşterea şi acceptarea acestor criterii reprezintă condiţia *sine qua non* pentru ca elevii să înţeleagă semnificaţia notelor acordate de profesor şi să le „accepte" conştient. Prin urmare, educarea capacităţii de autoapreciere presupune depăşirea stadiului în care elevul primeşte, prin intermediul notei, informaţii despre rezultatele muncii sale dintr-o singură direcţie şi implicarea elevului în această apreciere, realizîndu-se o convergenţă a acestor aprecieri, o suprapunere chiar şi numai parţială. Compararea celor două aprecieri permite relevarea a ceea ce a fost denumit *coeficientul de eroare asupra imaginii de sine*, iar cultivarea capacităţii de autoevaluare duce la micşorarea şi chiar anularea acestui coeficient.

b) Mulţi profesori recurg la prezentarea unei lucrări, fără a dezvălui cui aparţine şi fără analiza acesteia în vederea aprecierii ei. Folosul este triplu : elevii *află ce se aşteaptă* prin efectuarea unei asemenea lucrări, *învaţă cum trebuie realizată* şi *dobîndesc criterii de apreciere a* acestora.

c) „Metoda *autonotării controlate*", potrivit căreia propunerea de notă o face chiar elevul examinat, fiind revăzută și definitivată de profesor, eventual cu consultarea celorlalți elevi. Mai puțin sînt folosite procedeele prin care elevul apreciază singur răspunsul său ori prin care notarea fiecărui elev se efectuează de către întreaga clasă.

Un exemplu de autonotare a elevilor, însoțită de un proces de ponderare a notelor acordate de aceștia, îl constituie *„metoda de apreciere obiectivă a personalității" sau „metoda Zapan"*. Principiul de bază al metodei constă în aceea că o cunoaștere obiectivă se poate realiza prin completări reciproce de informații obținute, în cazul de față prin antrenarea colectivului clasei. Este utilizată cu prilejul aprecierii lucrărilor scrise, cerîndu-i-se fiecărui elev să aprecieze colegii și pe sine, pe baza observației curente, operînd o clasificare și stabilind pe primii și pe ultimii care reprezintă 20% din total (din 36 de elevi ai unei clase, primii 7 și ultimii 7 elevi). Întrucît și profesorul efectuează o apreciere și o clasificare asemănătoare, după corectarea lucrării se obțin trei categorii de aprecieri (ale elevilor, ale profesorului și ale fiecărui elev asupra sa). Clasificarea obținută prin corelarea acestor aprecieri se comunică elevilor, astfel încît fiecare își poate verifica propriile aprecieri cu ale celorlalți și ale profesorului. S-a constatat că procedeul reprezintă un exercițiu eficace de cultivare a capacității de apreciere și autoapreciere, erorile în aprecierile făcute de elevi scăzînd treptat după mai multe exerciții ;[1]

d) Metoda *„notării reciproce"* prin care nota este atribuită de un comitet, stabilit prin rotație, dar sub îndrumarea profesorului.

Unele cercetări întreprinse de noi în această direcție ne-au condus la *cîteva concluzii* privind procedeele de cultivare a capacității de autoapreciere.

În primul rînd, este de reținut faptul că atunci cînd o probă de control este însoțită și de enunțarea criteriilor de apreciere, a unui punctaj, *crește simțitor coeficientul de corelație între aprecierea elevului și a profesorului*. Următoarele date obținute la probe cu criterii de apreciere și fără criterii sînt grăitoare : *

---

[1] Zapan, Gh., *Metoda aprecierii obiective a personalității elevilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1970.

* Probele au fost aplicate elevilor din ultimul an de studii, din trei licee pedagogice, și studenților din anul III al facultății de matematică din București, în anul școlar 1977—1978.

	% din notele stabilite de elevi		
	coincid cu note acordate de profesor	sînt mai mari decît ale profesorului	sînt mai mici
Probe cu punctaj	39	23	38
Probe fără punctaj	25	40	35

În al doilea rînd, coeficientul „de iluzie asupra imaginii de sine" *este mai mare în cazul lucrărilor scrise cu caracter de control* (acord = 30%; note mai mari atribuite de elevi 41%, iar note mai mici 29%) și mai mic atunci cînd se apreciază lucrări date cu scop de exersare în vederea dezvoltării deprinderilor de muncă independentă (acord = 46%; note mai mari 32%; note mai mici = 22%). Faptul are o anumită semnificație. Cerîndu-se elevilor să-și aprecieze lucrări care nu au funcția de control, ei dovedesc mai multă obiectivitate decît atunci cînd autoaprecierea vizează stabilirea unor note care determină situația lor școlară și rangul lor în colectivul clasei.

De asemenea, *coeficientul de acord între aprecieri este variabil în funcție de disciplină, fiind* — în general — mai ridicat la matematică, fizică, chimie în comparație cu lucrările de istorie, de literatură. De pildă, coeficientul obținut la matematică a fost: acord: = 48%; note mai mari = 42%; note mai mici = 10% în timp ce la literatură s-au obținut: acord 27%; note mai mari 53%; note mai mici 20%. De fapt, această constatare privind obiectivitatea mai mare a notării la disciplinele matematice și de științe ale naturii, în comparație cu cele de la disciplinele sociale, este generală, ea privind și aprecierile operate de profesori.

În fine, s-a putut releva și o anumită tendință de variație a aprecierii făcute de elevi asupra *pregătirii lor pentru examen* în comparație cu aprecierea *rezultatului examenului*. Astfel s-a cerut elevilor și studenților să-și aprecieze pregătirea înainte de lucrarea scrisă trimestrială, respectiv înainte de examen, printr-o notă globală; după examen, aceștia au formulat a doua apreciere, evident raportată la calitatea răspunsului dat. Rezultatele obținute indică — la matematică: acord = 30%; note mai mari după examen = 20%, iar note mai mici = 50%; la pedagogie (studenții facultății de matematică): acord = 11%; 31 % mai mari după examen; 58% mai mici după examen. Datele obținute arată că, în general, subiecții au o părere mai bună despre pregătirea examenului decît rezultatul obținut. De asemenea, concordanța celor două aprecieri este, în acest caz, mai mare la disciplinele exacte.

Trăsătura caracteristică a acestor tehnici o constituie *exercițiul* prin care elevii sînt antrenați pentru a aprecia propriile rezultate, în vederea

cultivării capacității de autoevaluare, precum și *îndrumarea și orientarea* acordată de profesor, care păstrează, de cele mai multe ori, dreptul de a decide asupra notei celei mai potrivite rezultatelor măsurate.

În același timp, poate fi menționat faptul că *posibilitățile de autoapreciere sînt în funcție și de nivelul general al clasei*, de raportul dintre nivelul rezultatelor elevului și cele ale clasei. Astfel, un elev care obține rezultate bune și face parte dintr-o clasă cu un nivel coborît manifestă, de regulă, tendință de supraapreciere a posibilităților sale. Același elev, însă, într-o clasă de nivel ridicat tinde mai degrabă către subaprecierea forțelor sale trăind chiar un sentiment de neliniște că nu poate atinge rezultatele caracteristice clasei din care face parte.

4. INTRODUCEREA UNOR MĂSURI AMELIORATIVE ÎN SISTEMUL DE EXAMINARE ȘI APRECIERE

În vremea noastră se întreprind numeroase încercări de aplicare a unor măsuri menite să conducă la diminuarea erorilor în aprecierea rezultatelor școlare, cercetări experimentale în vederea găsirii unor modalități de notare mai bune decît cele actuale. Perfecționarea tehnicilor de evaluare, ca elemente componente ale tehnologiei didactice, se înscrie fără îndoială în acțiunea de modernizare a procesului de instruire și educare. O autentică perfecționare a acestui proces, în unitatea lui, implică ameliorări nu numai în planul activității de predare-învățare, ci și în cel al evaluării rezultatelor demersului pedagogic. Nota caracteristică a tuturor acestor experiențe o constituie tendința spre adoptarea unor forme și metode de verificare și apreciere mai eficiente, cu un grad mai mare de obiectivitate și în care erorile tind asimptotic către zero. Dacă, practic, cel puțin în stadiul actual al tehnicilor de evaluare, nu este cu putință să se evite orice greșeală în măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare, totuși, frecvența și dimensiunile erorilor pot fi diminuate considerabil.

Reținînd direcțiile principale prin care se încearcă renovarea acestei activități, putem contura un model ameliorativ al sistemului de verificare și apreciere a rezultatelor școlare. Elementele esențiale ale acestuia privesc : pregătirea personalului didactic pentru activitatea de evaluare, instituirea unui sistem de examinare, perfecționarea tehnicilor de verificare și apreciere a rezultatelor școlare.

a) *Cu privire la pregătirea personalului didactic în problemele evaluării randamentului școlar*, avem în vedere, în primul rînd, inițierea profesorilor și învățătorilor — în cadrul programelor de pregătire și de perfecționare — în tehnica examinării și însușirea de către aceștia a

criteriilor de apreciere. Adeseori, se consideră că succesul în activitatea şcolară depinde numai de calitatea predării profesorului, subestimîndu-se pregătirea acestuia pentru evaluarea rezultatelor elevilor şi a procesului însuşi. Din această cauză, unii profesori sau învăţători nu sînt apţi să folosească informaţiile pe care le furnizează secvenţele parcurse ale actului pedagogic, pentru ameliorarea etapelor următoare. Dacă pregătirea acestora pentru conducerea activităţii didactice, pentru a preda şi îndruma activitatea de învăţare a elevilor, se realizează prin formarea pedagogică, teoretică şi practică, pe care o primesc, apoi iniţierea lor în arta şi tehnica de a interoga, de a examina, este aproape absentă în programele de formare. În general, se ignorează faptul că aceasta este o tehnică ce trebuie învăţată. Cum spune Anna Bonboir, „profesorii se consideră apţi să examineze prin simplul fapt că ei cunosc materia predată şi de aici, răspunsurile aşteptate" [1]. De aceea asistăm la numeroase greşeli săvîrşite în domeniul evaluării, începînd cu neînţelegerea evaluării ca activitate componentă, integrată actului pedagogic, continuînd cu formularea arbitrară, haotică, a întrebărilor, cu crearea unui climat inhibitor în timpul examinării, pînă la atitudinea autocritică a profesorului care transformă situaţia de examen într-un mijloc de a-şi satisface dorinţa de a domina.

În concluzie, considerăm că formarea specifică a profesorilor în vederea evaluării rezultatelor şcolare reprezintă una din condiţiile menite să confere actului de apreciere, clasificării şi previziunii pe care acesta le presupune, o garanţie ştiinţifică. De aceea, este necesar ca odată cu pregătirea pentru activitatea de instruire, personalul didactic să dobîndească cunoştinţe şi tehnici referitoare la examinare şi asupra sistemelor de notare, pentru a le folosi corespunzător.

Consecvenţi ideii pe care am promovat-o, referitoare la aria acţiunii de evaluare a randamentului învăţămîntului, în sensul extinderii preocupărilor de acest fel şi asupra factorilor activităţii de instrucţie şi educaţie, a eficienţei social-economice a învăţămîntului, apare necesară punerea în aplicare a unui *program de instruire în aceste probleme a factorilor de conducere a învăţămîntului: organizatori de învăţămînt, inspectori şcolari, directori de şcoli şi alţii*. După opinia noastră, aceste programe — realizabile în contextul acţiunilor de perfecţionare a celor care exercită funcţiile amintite — ar urma să cuprindă probleme privind evaluarea randamentului învăţămîntului în ansamblu (a obiectivelor de macrosistem), principiile şi tehnicile aplicabile în evaluarea unor factori ai procesului: metodele şi mijloacele de învăţămînt, activitatea profesorului, modalităţile de organizare a activităţii şcolare, sistemul de relaţii educaţionale. Pe scurt, pregătirea celor care participă la organizarea şi des-

[1] Bonboir, Anna, *La docimologie*, Paris, P.U.F., 1972.

fășurarea activității școlare vizează tocmai aspectele în care sînt implicați cel mai mult, în funcție de atribuțiile pe care le îndeplinesc ; dacă pentru profesori, prezintă interes în primul rînd principiile și procedeele practice ale evaluării rezultatelor școlare, pentru funcțiile de organizare și conducere obiectivul se îndreaptă către acțiunea factorilor și rezultatelor de ansamblu ale învățămîntului.

b) Unele măsuri pot fi aplicate în vederea *perfecționării activității de verificare și apreciere curentă.* În această categorie se înscrie, bunăoară, *promovarea unei atitudini optime în folosirea sistemului de notare,* care se poate defini printr-o activitate realizată în conformitate cu mai multe cerințe din care amintim :

— *Aprecierea rezultatelor să se facă pe baza obiectivelor pedagogice stabilite anterior.* Din aceasta decurge necesitatea elaborării cu grijă a obiectivelor și subobiectivelor, ca bază a procesului de instruire dar și a aprecierii, cu influențe favorabile asupra atitudinii profesorului, a elevilor și a părinților acestora. Elevii, cunoscînd ce se cere în activitatea de învățare la un obiect de studiu, își pot concentra atenția asupra acelor aspecte pe care profesorul le consideră mai importante. În acest fel „atenția este aptă de a se muta de la motivația extrinsecă a notei spre una intrinsecă a dorinței de a realiza obiectivele stabilite" (Green John). Constatarea pe care o fac, uneori, elevii, cu prilejul examinărilor, că și-au îndreptat efortul în alte direcții decît cele primordiale — dorite de profesor — nu poate avea alte urmări decît dezamăgirea acestora, sentimentul de frustrare, renunțarea la studiul sistematic.

De asemenea, cunoașterea de către părinți a ceea ce se așteaptă de la copii, deci înțelegerea obiectivelor, este condiția principală a receptării mesajului pe care-l reprezintă notele obținute de copii, înțelegerea distanței dintre performanțele atinse de copii și nivelul dorit, precum și a aprecierilor pe care profesorii le transmit părinților sub diverse forme (carnetul de elev, rapoarte periodice etc.).

— Efortul către o *notare cît mai obiectivă* cu putință trebuie să caracterizeze comportamentul oricărui profesor. În acest sens, însușirea tehnicilor eficace de verificare — în concordanță cu obiectivele evaluate — aplicarea procedeelor prin care se poate obține o apreciere mai exactă, consecvența în aplicarea unor criterii de apreciere sînt coordonatele generale ale unei notări adecvate. În același timp, înțelegerea limitelor pe care le au tehnicile actuale de măsurare și apreciere, de către toți cei implicați în acest proces — profesori, elevi, părinți — este de natură a adopta precauțiile ce se impun în cazul luării unor decizii pe baza notelor sau de înțelegere a unor erori care se pot produce în limite admisibile.

— Aprecierea prin notă *să reflecte cît mai fidel rezultatele obținute de elevi în activitatea de învățare la momentul evaluării acestor rezul-*

tate. În strînsă legătură cu aceasta, este necesar ca notarea să fie raportată la rezultatele obținute, la nivelul atins într-un domeniu, fără să fie afectată de considerații de alt ordin : trăsături de personalitate, atitudini în alte împrejurări, conduită. Acest principiu exclude și procedeul „constrîngerii elevului prin notă", al determinării lui de a învăța „ținîndu-l în șah" pînă la încheierea programului de instruire.

— *Aprecierea finală (la sfîrșitul trimestrelor sau al anului școlar) să se întemeieze pe cît mai multe verificări efectuate pe parcurs.* În acest sens, în procesul măsurării rezultatelor școlare se discută mult de frecvența mai mare a notărilor și de ritmicitatea acestora. Normele regulamentare de organizare și funcționare a școlilor stabilesc obligația cadrelor didactice de a-i examina ritmic pe elevi *. De asemenea, verificarea ritmică a elevului este aspectul cel mai mult vizat de factorii de control și îndrumare, atunci cînd aceștia apreciază activitatea unui profesor. Interesul deosebit față de acest aspect al activității de notare se întemeiază pe ideea că este suficient să se multiplice examinările și aprecierile pentru ca erorile comise la unele probe să fie corectate prin alte examinări. Dar, această ipoteză comportă unele precizări. Am comite o greșeală să considerăm că verificarea ritmică, prin ea însăși, duce la ameliorarea sistemului de evaluare a progreselor școlare. Să reținem numai faptul că, oricît de sistematic s-ar efectua verificarea elevilor, aprecierea rezultatelor nu cîștigă nimic în exactitate, dacă fiecare verificare în parte nu se realizează astfel încît să se obțină date adecvate situației reale. Aprecierea finală nu devine mai exactă dacă, deși se întemeiază pe mai multe măsurări, ea însumează date incomplete despre realizările elevilor și dacă „punctele de sprijin" prin care se determină „linia de evoluție" a elevului nu au un coeficient satisfăcător de exactitate.

c) Alte măsuri vizează adoptarea unor *modalități mai bune și mai suple de notare* vizînd înlăturarea situațiilor de hazard în verificarea și aprecierea nivelului de pregătire, paralel cu promovarea sistemului de

---

* În Regulamentul școlilor generale, de exemplu, se prevede că „Numărul notelor la examinările orale pe trimestru, pentru fiecare elev trebuie să fie în raport cu numărul orelor din planul de învățămînt, repartizate fiecărui obiect.

La obiectul cu o singură oră pe săptămînă, elevul este notat cel puțin de două ori pe trimestru ; la obiectele prevăzute cu 2—3 ore pe săptămînă, se fac minimum două notări la examinări orale, iar la cele cu patru sau mai multe ore pe săptămînă, minimum trei notări în fiecare trimestru. Verificarea și notarea cunoștințelor elevilor se face în mod sistematic, pe toată durata fiecărui trimestru" (art. 43).

evaluare continuă. Ameliorările de această natură au în vedere faptul că, deşi timpul folosit pentru verificarea şi notarea elevilor reprezintă circa 30—40% din timpul total destinat instrucţiei, el nu este valorificat cu maximum de eficienţă, nu permite ţinerea unei evidenţe clare asupra gradului de asimilare a materiei de către elevi, întrucît notele nu arată capitolul sau tema din care au fost verificaţi elevii.

Pentru a remedia aceste neajunsuri, în multe sisteme şcolare a fost experimentată o modalitate de verificare a tuturor elevilor unei clase *din fiecare capitol al materiei parcurse*. În cazul în care un elev nu obţine punctajul minim stabilit i se acordă un termen, precum şi sprijinul necesar, în vederea unei noi verificări. În acest fel se instituie un fel de „corigenţă de capitol" sau „de trimestru" înlăturîndu-se verificarea întîmplătoare, prin sondaj, apariţia şi acumularea lacunelor. Realizîndu-se o mai bună conexiune inversă, elevii se obişnuiesc să lucreze sistematic şi se reduc substanţial erorile în aprecierea finală a pregătirii elevilor. Totodată, modelul presupune şi aplicarea unor măsuri de diferenţiere a instruirii, a unui program de recuperare în etapele următoare momentului în care se înregistrează un eşec. *

d) În contextul adoptării unor strategii de diferenţiere a instruirii, pot fi avute în vedere şi unele tehnici care reflectă aplicarea *principiului tratării adecvate a elevilor în planul evaluării rezultatelor* obţinute de ei.

Una din tehnicile aplicabile în acest scop o constituie *fişele de progrese şcolare*. Ele sînt menite să asigure o triplă sarcină : să acumuleze

---

* Alte experienţe de această natură pot fi menţionate :

— „Fişa narativă" în care profesorii consemnează în tot cursul anului observaţiile lor asupra progreselor fiecărui elev. Ea serveşte şi ca mijloc de informare a părinţilor asupra evoluţiei şcolare a copilului.

— În Olanda s-a efectuat un experiment constînd în împărţirea materiei de studiu în mai multe părţi. Elevii sînt verificaţi la cererea lor, dar din fiecare parte a materiei. Răspunsul mulţumitor este apreciat prin simpla semnare de către profesor a carnetului elevului, în timp ce neobţinerea acestei semnături presupune o nouă prezentare la examinare.

Un procedeu asemănător îl constituie notarea cu „lecţie învăţată" şi „lecţie neînvăţată", cel de-al doilea calificativ presupunînd examinarea pentru a doua oară din lecţia respectivă.

— O experienţă interesantă în această direcţie o prezintă învăţămîntul belgian, în urma măsurilor de renovare adoptate în acest deceniu. Ea constă în introducerea unui „buletin" prin care se prezintă părinţilor rezultatele activităţii elevului şi aprecierile consiliului clasei. Notele înscrise în buletin sînt prezentate pe un grafic care semnifică evoluţia elevului pe un trimestru şi sînt însoţite de observaţii.

mai multe observaţii, ceea ce permite o mai bună cunoaştere a progreselor elevilor ; să-l determine pe profesor să folosească o metodologie analitică de evaluare şi notare ; să-i ofere profesorului posibilitatea de a individualiza acţiunile de pregătire pentru a asigura fiecărui elev posibilitatea de asimilare a materiei în concordanţă cu posibilităţile sale ; să fie mijloc de comunicare către familie a observaţiilor profesorului. Prin intermediul lor se obţin informaţii cu valoare practică asupra nivelului de realizare atins de fiecare elev la un obiect de învăţămînt, precum şi asupra participării acestora ca atitudine şi posibilităţi, la procesul de pregătire. În condiţiile în care obiectivele principale ale educaţiei, în vremea noastră, sînt formarea unor capacităţi şi atitudini de care elevii vor avea nevoie în viaţă, este necesară şi schimbarea sistemului de apreciere în sensul ca acesta să vizeze, în primul rînd tocmai aceste obiective.

Fişele se organizează în funcţie de cerinţele specifice fiecărui obiect de învăţămînt ; de exemplu, pentru limba română pot cuprinde : vocabularul, exprimarea, structura frazelor, coerenţa expunerii etc. *

O altă modalitate a sistemului de verificare şi apreciere raportată la posibilităţile elevilor, o reprezintă metoda *probei cu itemuri de dificultate progresivă*, imaginată de Guttman. Constă în conceperea unor subiecte pentru examinări scrise în care itemurile sînt ordonate după regula dificultăţii crescînde. Fiecare item avînd o valoare cumulativă, per-

---

* În acest sens pot fi citate mai multe experienţe :

— În multe şcoli din Scoţia, pentru fiecare elev se întocmeşte o fişă în care sînt cuprinse următoarele informaţii : dezvoltarea psihofizică, starea sănătăţii, şcolile frecventate anterior, notele obţinute, rezultatele la testele obiective, observaţiile dirigintelui şi altele.

— În Franţa, în unele şcoli este introdusă o fişă individuală în care fiecare profesor consemnează rezultatele la verificările făcute, subiectul, aprecieri asupra răspunsurilor incomplete, nesigure etc.

— În Belgia, F. Hotyat a experimentat o fişă pentru matematică prin care profesorul este îndrumat să dezvolte şi să evalueze principalele capacităţi implicate în învăţarea acestei discipline. Sînt menţionate asemenea capacităţi cum sînt : reproducerea definiţiilor, întrebuinţarea şi efectuarea de calcule rapide şi exacte cu date, înregistrarea şi transpunerea în forme simbolice, construirea de probleme şi altele.

— În ţara noastră s-au întreprins unele experimente asemănătoare. De pildă, a fost introdus „caietul randamentului şcolar", conceput ca o sinteză a rezultatelor tuturor probelor, ca o „referinţă globală superioară limbajului cifrat al notelor de pe diplomă, o radiografie moral-profesională" la îndemîna profesorilor şi părinţilor pentru a urmări şi determina în sensul dorit evoluţia elevului. Se completează de către profesor, diriginte, medic, se prezintă periodic părinţilor şi cuprinde chiar şi auto-

formanța este definită după itemul la care se oprește subiectul. Fiecare temă are o anumită pondere în nota globală, fiind deci teme de nota 6, 7 ș.a.m.d. Se are în vedere că o temă de examinare prea dificilă elimină de la început și complet pe un elev bine pregătit să-și dezvolte cunoștințele, iar unui elev slab îi dă iluzia unei bune pregătiri.

e) *Normalizarea punctajului* (*introducerea unor criterii standardizate de notare*). Se cunoaște că analiza rezultatelor brute la o probă, prin metoda statistică se înscrie, în general, într-o distribuție normală. Chiar prin acest fapt, metoda statistică contribuie la ameliorarea sistemului de notare exercitînd, în anumite limite, rolul unui factor de ponderare a tendințelor de supra- sau de subapreciere a rezultatelor elevilor. Cu toate acestea, determinat de factorii examinați mai înainte, notarea rezultatelor variază de la un profesor la altul, avînd efecte negative mai ales atunci cînd se apreciază rezultatele candidaților la un concurs de admitere în condițiile existenței mai multor comisii sau rezultatele obținute, la aceeași disciplină, de elevi aparținînd unor clase diferite și apreciate de profesori diferiți.

Unul din procedeele de ameliorare a acestor deficiențe în notare îl constituie procesul de normalizare prin care notele brute sînt transformate în note standard care permit, în cadrul sistemului de notare al fiecărui profesor, aprecierea elevului și locul pe care îl ocupă în distribuția respectivă prin abaterea de la valorile medii [1]. În aceste condiții, calculele de normalizare duc la echivalențe între sisteme diferite de notare și exercită influență pozitivă asupra modurilor de notare ale comisiilor sau ale profesorilor din diferite școli, exercitînd rolul unui factor de ponderare a tendințelor de subapreciere sau de supraapreciere a elevilor.

f) *Aprecierea prin metoda juriului* adică notarea de către mai multe persoane. În acest caz trebuie determinat numărul minim de notări pentru a obține nota de încredere pe care Laugier o numește „valoarea reală". [2]

---

aprecieri ale elevului (Vezi Negulescu, A. G., *Optimizarea evaluării randamentului școlar în perspectiva integrării socio-profesionale a absolvenților de liceu*, în „Revista de pedagogie", nr. 5/1973.

[1] Vezi Ecaterina Zetu — *Necesitatea standardizării notelor brute la concursurile de admitere*, în „Revista de pedagogie" nr. 4, 1975.

[2] Într-o anchetă celebră, H. Piéron a stabilit numărul de corectori la care trebuie să se recurgă pentru obținerea unei „valori reale": 50 pentru o lucrare de științe în învățămîntul secundar; 78 pentru o compoziție de limbă franceză; peste 100 pentru o dizertație filozofică.

Se înţelege că un asemenea sistem de verificare şi notare este irealizabil la scara evaluării tuturor lucrărilor efectuate de elevi. Cu toate acestea, cel puţin *pentru evaluarea conduitei* elevilor este de recomandat ca aprecierile făcute de fiecare profesor să fie confruntate cu cele ale altor persoane — profesori, părinţi etc., ceea ce conduce la folosirea metodei *juriului*. Pentru unele evaluări metoda este chiar instituţionalizată. Ne gîndim, bunăoară, la instituirea „consiliului clasei" în unele sisteme de învăţămînt, cu rolul de a aprecia rezultatele elevilor la sfîrşitul unor perioade de muncă — exprimată într-un „raport de bilanţ" sau în decizia de orientare şcolară. De asemenea, în organizarea şcolară din ţara noastră, regulamentele în vigoare prevăd ca aprecierea conduitei elevilor să se facă de către consiliul pedagogic totdeauna cînd această apreciere se exprimă în note mai mici de 7.[1]

g) O modalitate întîlnită tot mai des în diferite sisteme şcolare, în direcţia omogenizării notării efectuate de profesori, o reprezintă *aplicarea sistematică a probelor de control extern*, uneori chiar a unor probe standardizate. * Notele atribuite la aceste probe permit fiecărui profesor să confrunte propriile-i aprecieri asupra fiecărui elev cu rezultatul probei standard, operînd — în cazul unor diferenţe sensibile — noi verificări şi chiar o ajustare a notelor sale şi să compare atît rezultatele elevilor săi cu cele obţinute în alte şcoli, cît şi sistemul său de apreciere cu cel recomandat de autorităţi în ceea ce priveşte gradul de exigenţă.

---

[1] Art. 48 al *Regulamentului şcolilor generale* prevede: „Notele la purtare se stabilesc trimestrial de învăţătorul sau de dirigintele clasei, *cu consultarea profesorilor care predau la clasa* respectivă, în funcţie de comportarea generală a elevului în şcoală sau în afară de şcoală şi de participarea elevului la viaţa şcolară. Notele sub 7 se stabilesc de Consiliul pedagogic la propunerea motivată a învăţătorului sau a dirigintelui".

* Exemplul învăţămîntului suedez este concludent în această privinţă. În toate şcolile se folosesc două categorii de probe: a) de realizare (mijloc de verificare şi apreciere a acumulărilor pe o anumită perioadă, măsurîndu-se progresele înregistrate şi deci efectele procesului de instruire) şi b) de diagnosticare sau de inventariere, aplicate la începutul anului şcolar pentru a se cunoaşte nivelul de pregătire şi posibilităţile elevilor în vederea adoptării măsurilor adecvate pentru îmbunătăţirea instruirii lor în etapa următoare. În ceea ce priveşte probele de realizare, acestea sînt aplicate de fiecare profesor, dar şi ca probe standard aplicate de forul de conducere a învăţămîntului. În principal, ele privesc disciplinele de bază — limba maternă, matematică, limbile străine, fizica, chimia, biologia.

În legătură cu aceasta, considerăm util *să se instituie un sistem de probe externe, pe cît posibil standardizate*, menite să îndeplinească funcţiile menţionate. Clasele şi disciplinele la care ar urma să fie aplicate aceste probe să fie stabilite astfel încît să se asigure asemenea verificări la fiecare din disciplinele fundamentale. Astfel, în învăţămîntul primar pot fi aplicate la clasa a IV-a la limba română şi matematică, în învăţămîntul gimnazial, în clasa a VII-a la limba română, anatomie şi fiziologie, iar în clasa a VIII-a la fizică, chimie şi istoria României.

De asemenea, în învăţămîntul liceal probele externe ar putea fi aplicate în clasele X, XI şi XII la una sau două discipline fundamentale şi la o disciplină de specialitate în funcţie de profilul liceului.

h) De o însemnătate deosebită pentru realizarea funcţiilor actului de evaluare a rezultatelor şcolare este instituirea unui sistem eficient de *informare sistematică a părinţilor* despre rezultatele copiilor lor. Modalităţile folosite în acest scop sînt numeroase. Pe lîngă informarea directă cu prilejul întîlnirilor organizate ale profesorilor cu părinţii, îşi dovedeşte utilitatea comunicarea în scris a acestor rezultate. Consemnarea în *carnetul de elev* a notelor atribuite şi a mediilor trimestriale realizează informarea operativă a părinţilor. Această comunicare ar putea fi completată cu întocmirea unor *rapoarte* sau *fişe de informare* la sfîrşitul trimestrelor sau al anului şcolar. Comentarea notelor, însoţirea lor de alte aprecieri asupra muncii şi rezultatelor elevului, evidenţierea unor greutăţi pe care le întîmpină elevii, fac din rapoarte un instrument eficace de legătură cu familia. Este necesar, însă, ca informaţiile oferite părinţilor pe această cale să fie concise şi mai ales accesibile acestora. De asemenea, pentru uşurarea alcătuirii lor, ca şi pentru a favoriza înţelegerea lor de către părinţi, este potrivit să fie întocmite pe o schemă incluzînd cele mai importante aspecte ale activităţii elevului : capacitatea de muncă, interesele şi înclinaţiile, atitudinea, clasificarea prin echivalente procentuale etc.

i) În fine, unele ameliorări pot fi sugerate în legătură cu *aprecierea globală, cu notarea finală.*

În apreciera rezultatelor şcolare, unele probleme specifice antrenează acordarea notei finale, la încheierea unei etape de activitate şcolară (trimestru, an şcolar). Formularea aprecierilor globale prin atribuirea notelor finale se realizează în diferite moduri, în funcţie de sistemul de notare folosit sau de importanţa care se acordă examinărilor de bilanţ la sfîrşitul unor perioade.

Astfel, în notarea literală şi prin calificative media finală este determinată, de obicei, prin frecvenţa statistică a calificativelor obţinute în etapa considerată. De exemplu, un elev a obţinut 10 note într-un

trimestru conform unei scări de patru niveluri (A, B, C, D) cu următoarea frecvență : A_2, B_4, C_3 și D_1. Rezultă că elevul este bun (frecvența cea mai mare avînd-o calificativul B), dar a avut momente în care a fost mai slab sau foarte bun.

Considerăm că este în folosul cultivării sentimentului de încredere a elevilor în forțele proprii, al evitării efectelor nedorite care le au clasificările riguros operate pe temeiul unor diferențe de cîteva sutimi dintr-un punct, *ca ordinea clasificării să fie operată prin niveluri.* În acest sens, se pot stabili patru-cinci niveluri = foarte bine sau nivelul A (elevii cu medii de 9 și 10) ; bine (B) = 7 și 8 ; satisfăcător (C) = 5 și 6 ; nesatisfăcător (D) = 3 și 4 ; slab (E) = sub 3. Odată cu această clasificare, se stabilește „nota modală" a clasei, adică nota grupei celei mai numeroase, reprezentînd nivelul clasei. Elevii (și părinții) cunosc în acest fel situația lor în cadrul clasei, dar și în funcție de nivelul mediu al clasei.

Adăugăm la cele arătate și ideea *sublinierii* — cu prilejul bilanțului de sfîrșit de an școlar — *a performanțelor deosebite obținute de unii elevi în anumite domenii.* Odată cu clasificarea elevilor în maniera arătată, sînt evidențiate și rezultatele deosebite obținute de unii elevi în matematică, științele naturii, disciplinele sociale sau în alte domenii. Este nu numai un semn de recunoaștere a performanțelor elevilor, ci și un mijloc de relevare a aptitudinilor și intereselor lor pentru domeniile respective.

Principiul de bază care orientează această renovare a actului de evaluare este acela că școala nu are menirea numai de a-i cota și clasifica pe elevi, ci, în primul rînd, de a-i forma și dezvolta.

BCU IAȘI / CENTRU

Capitolul IX

EVALUAREA FACTORILOR ACTULUI PEDAGOGIC

Procesul de instruire și educare ca sistem este constituit și se desfășoară prin interacțiunea dintre subsisteme. De aceea, pentru a se ajunge la cunoașterea eficienței sistemului pedagogic este necesar studiul interacțiunilor între elementele sale componente. Ca urmare a acestei relații, și evaluarea procesului didactic trebuie concepută ca măsurare și apreciere a unui sistem compus dintr-un ansamblu de elemente dinamice, aflate în interacțiune constantă vizînd realizarea unor scopuri stabilite.

Așadar, o acțiune de evaluare a procesului pedagogic nu se poate limita la măsurarea și aprecierea rezultatelor acestuia deși aceasta constituie o condiție necesară pentru înțelegerea procesului în ansamblu. *Evaluarea se cere extinsă asupra tuturor condițiilor și factorilor care au un rol mai mare în desfășurarea procesului și în atingerea obiectivelor urmărite.*

Dacă activitățile de măsurare a rezultatelor școlare și de interpretare a datelor solicită un consum considerabil de energie umană și de timp, apoi numai cunoașterea randamentului elevilor și clasificarea lor care este operată de obicei constituie motivații destul de slabe pentru a le justifica. La capătul acțiunii de evaluare a rezultatelor, logic și firesc apare întrebarea: „Ei și?" „De ce s-a efectuat măsurarea și ce ne spun rezultatele constatate?" De aceea, avem temei să considerăm că, deși mult timp rezultatele școlare au fost considerate obiectivul principal sau chiar unicul obiectiv al actului de evaluare a procesului pedagogic, acesta nu este decît *începutul* unui proces de evaluare mult mai larg, mai cuprinzător, care se extinde asupra tuturor componentelor strategiei didactice și reprezintă *condiția necesară* evaluării acestor componente.

Mai mult decît atît, însăși evaluarea rezultatelor dobîndește *sens și semnificație* numai în măsura în care informațiile pe care le furnizează ne permit o analiză a actului încheiat și a posibilităților de îmbunătățire a lui în secvențele următoare. Din acest punct de vedere, extinderea acțiunii de măsurare și apreciere asupra factorilor ne oferă răspunsuri la numeroase întrebări cheie ce se pun odată cu constatarea rezultatelor: Cum au fost obținute rezultatele? Puteau fi acestea mai

bune ? În ce condiții poate deveni acțiunea pedagogică mai eficientă ? De ce ameliorări este susceptibil procesul ? În care din momentele strategiei didactice se face simțită nevoia unor schimbări ? și așa mai departe. Tocmai în analiza operată asupra factorilor care explică rezultatele obținute se relevă funcțiile diagnostică și prognostică ale actului de evaluare a activității pedagogice.

Dealtfel, această deplasare a preocupărilor de la evaluarea rezultatelor activității de instrucție și educație, oglindite în performanțele elevilor, către măsurarea și aprecierea factorilor care au condus la obținerea lor constituie una din trăsăturile caracteristice ale teoriei și practicii evaluării randamentului învățămîntului în ultimele două decenii.

În teoria evaluării, contextul în care se desfășoară un proces de instruire și educare este definit de obicei prin conceptul de *program*. De cele mai multe ori, ceea ce e supus evaluării nu sînt diversele componente ale acțiunii instructiv-educative ci „programele", făcîndu-se referire la obiectivele acestuia, la conținutul său, condițiile de desfășurare, factorii implicați, mijloacele de realizare. În acest sens, conceptului general de „program", comun mai multor feluri de activitate umană îi corespunde, în acțiunea educațională, conceptul de *tehnologie didactică* în accepțiunea largă pe care o dobîndește acesta în teoria modernă a educației.

Se mai face distincție între *factori generali* și *factori specifici* de care depinde nivelul programului de instruire și educare. Factorii generali sînt cei care decurg din interacțiunea activității de instrucție și educație cu celelalte subsisteme sociale. Învățămîntul se desfășoară în strînsă legătură cu factorii economici, sociali, demografici, politici ș.a.m.d., fiind susceptibil de influență din partea acestora. De aceea, orice încercare de evaluare a randamentului învățămîntului în ansamblu și chiar a unor elemente ale acestuia nu se poate realiza decît dacă se ține seama de influența acestor factori.

Dar, în afară de aceștia, alți factori intrinseci sau specifici activității de învățămînt exercită o influență hotărîtoare asupra randamentului învățămîntului. Este mult prea evident pentru a mai fi nevoie de demonstrat, rolul condițiilor didactico-materiale ale activității de instrucție și educație, al resurselor financiare, al conținutului stabilit, calității metodelor și mijloacelor de învățămînt întrebuințate, al organizării activității școlare ș.a.m.d.

Rezultă că pentru a construi și aplica programe este nevoie de informații despre contextul social în care acesta urmează să se desfășoare, despre particularitățile elevilor care învață, dar și despre condițiile interne în care se desfășoară actul pedagogic, adică despre :

— *conținutul învățămîntului*, exprimat în planuri de învățămînt și programe pe discipline ;

— *metodele de lucru* folosite și *mijloacele de învățămînt* întrebuințate (manuale, materiale didactice etc.) ;

— aspecte ale *organizării* și *desfășurării* activității școlare (orarul școlar, desfășurarea lecțiilor și a altor activități, sistemul activităților extrașcolare ș.a.m.d.) ;

— *munca pedagogului* în organizarea și conducerea activității de învățare a elevilor ;

— *sistemul de relații educaționale* stabilite.

În capitolul de față ne propunem să întreprindem o analiză a principalelor probleme pe care le comportă evaluarea acestor factori.

1. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Fără îndoială că de cea mai mare însemnătate pentru valoarea unui proces de instruire și educare este conținutul acestuia. Funcția sa în obținerea rezultatelor școlare derivă din rolul covîrșitor al componentei intelectuale a procesului de formare a omului. Conținutul învățămîntului reflectă pregnant, mai evident decît oricare alt factor, natura și orientarea obiectivelor acțiunii educaționale, așa încît evaluarea lui oferă informații utile pentru aprecierea obiectivelor pedagogice. De aceea, condiția metodologică generală a evaluării conținutului învățămîntului, sub raportul planurilor de studii și al programelor școlare, o constituie examinarea *relației dintre acestea și obiectivele pedagogice*, de la cele mai cuprinzătoare pînă la cele specifice fiecărei discipline sau categorii de activități. Prin urmare, în evaluarea conținutului ca și a programului în ansamblu, obiectivele pedagogice reprezintă *puncte de pornire*, dar și *criterii de referință* în aprecierea lui (fig. 17).

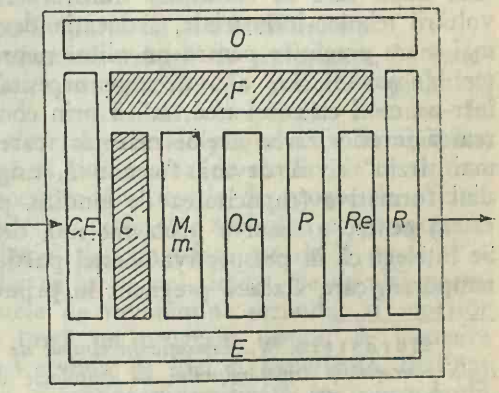


Fig. 17

În primul rînd, planurile de studii pot face obiectul unor aprecieri care să conducă la concluzii hotărîtoare pentru creșterea eficienței unei anumite etape de învățămînt sau pentru diverse profiluri de pregătire. Aprecierea valorii unui plan de studiu, prin rezultatele obținute de elevii instruiți pe baza acestuia, comportă dificultăți dintre cele mai greu de depășit. Să avem în vedere numai faptul că o asemenea evaluare presupune o anumită stabilitate a planurilor cel puțin pe durata instruirii unei generații într-un ciclu de învățămînt (de regulă de 3—4 ani), lucru nu tocmai ușor de realizat în condițiile evoluției atît de rapide a vieții sociale, a științei și tehnicii, care impune foarte des modificări, cel puțin parțiale, ale acestora. Bunăoară, cercetările desfășurate în U.R.S.S. sub conducerea lui Zankov, care au condus la decizia de reducere a duratei ciclului primar — însoțită de schimbarea planului de învățămînt al acestui ciclu de învățămînt — s-au efectuat pe trei generații succesive, a cîte 3 ani.

Se adaugă faptul că eficiența planului de învățămînt al unui ciclu de învățămînt nu poate fi relevată numai prin rezultatele imediate ale elevilor, ci mai ales, prin comportamentul acestora în ciclul următor de învățămînt sau în activitatea profesională. Acest mod de abordare derivă în primul rînd din cerința ca planurile de studii să asigure, mai mult decît oricare alt component al actului educațional, legătura și continuitatea între cicluri de învățămînt, pe de o parte, între procesul de instruire și cerințele vieții sociale și profesionale pe de altă parte. Mai cu seamă a doua relație comportă dificultăți de evaluare din cele mai mari. Este rostită foarte adesea și recunoscută ca exprimînd o realitate teza după care în condițiile transformărilor sociale caracteristice dezvoltării tehnico-industriale, „educația devine într-o măsură din ce în ce mai mare pregătire pentru un viitor neprevizibil în mod concret" (Walter Hornstein). De aici decurge necesitatea pregătirii generației tinere într-un mod cu totul nou, adică prin conținutul său „educația să urmărească interiorizarea acelor orientări care sînt necesare pentru viața de mai tîrziu" și să devină formativă, asigurînd „dezvoltarea de aptitudini formative (capacitatea de gîndire, puterea de imaginație, creativitatea) pentru a rezolva probleme noi, deocamdată încă neprevizibile" [1]. Se înțelege că în perspectiva acestei particularități a învățămîntului contemporan, care vizează pregnant în primul rînd conținutul acestuia, de-

[1] Hornstein, W., *Educația în cîmpul de tensiune al forțelor sociale*, în *Sociologia educației și învățămîntului* — Antologie de texte contemporane de peste hotare, București, E.D.P., 1977, p. 100—101.

vine mult mai complexă aprecierea valorii planului de studii decît în situaţia în care obiectivul acestei evaluări s-ar referi în principal la cantitatea de informaţie pe care o prevăd să fie însuşită de elevi.

În fine, o dificultate întîmpinată în evaluarea tuturor aspectelor procesului didactic, dar care este mai accentuată în cazul planurilor de învăţămînt, constă în *stabilirea ponderii contribuţiei* acestuia, în raport cu ceilalţi factori, la succesele sau insuccesele înregistrate în activitatea elevului.

Evaluarea planului de studii pentru un ciclu de învăţămînt este necesar să pornească de la concepţia care guvernează rolul şi natura acestuia într-un sistem de învăţămînt. În sistemele şcolare conduse centralizat, este adoptat un plan de învăţămînt unic pentru şcolile de un anumit grad şi tip, în timp ce în sistemele descentralizate, planurile fiind elaborate de unităţile de învăţămînt, ele cunosc o mai mare varietate.

De asemenea, în unele sisteme se manifestă preferinţă pentru realizarea *pregătirii unitare* a tuturor tinerilor instruiţi pe o treaptă de învăţămînt, iar altele promovează planuri în care se acordă elevilor — în proporţii variabile — *dreptul de a alege disciplinele de studiu.* Între aceste două poziţii extreme, una de instruire unitară şi de abordare sistematică a conţinutului instrucţiei şi alta lăsînd elevului mai multă libertate în alegerea disciplinelor, există o gamă nuanţată de modele privind structura lor.

Deşi este posibilă o evaluare globală a unui plan de studii, cel mai adesea sînt apreciate anumite aspecte ale acestora. Chiar şi atunci cînd se propune o apreciere integrală, pentru ca aceasta să devină posibilă, este necesară precizarea unor coordonate, a unor *indicatori de evaluare.* Menţionăm cîţiva dintre cei mai semnificativi :

- ponderea (greutatea specifică) unor discipline în structura planului ;
- corelaţia fiecărei discipline în parte cu toate celelalte ;
- eficienţa opţiunilor pe o anumită treaptă de şcolarizare, în funcţie de momentul introducerii lor, ponderea lor în structura planului, natura conţinutului opţiunilor în raport cu disciplinele comune. În această privinţă, ca şi în cazul altor aspecte ale planului de învăţămînt, acţiunea de evaluare este necesar să ţină seama de tendinţele ce se manifestă în strategia elaborării acestora, în funcţie de progresele ştiinţelor şi de nevoia de a răspunde adecvat cerinţelor societăţii contemporane. Sub presiunea crescîndă a exploziei de cunoştinţe pe de o parte şi a cererii de specializări de nivel din ce în ce mai ridicat, pe de altă parte, planurile de studii pentru treptele de învăţămînt secundar şi superior sînt concepute astfel încît, pe lîngă un program comun de instruire ştiinţifică exprimat într-un fond comun de idei şi experienţe, destinat tuturor elevilor, se realizează o pregătire diversificată în concordanţă

cu interesele și aptitudinile elevilor. Proporția dintre aceste două componente ale planului de învățămînt este variabilă, caracteristică fiind creșterea ponderii pregătirii diversificate la nivelul învățămîntului secundar. [1]

• structura planului din punctul de vedere al integrării disciplinelor sau al proliferării lor. Sub incidența acelorași factori amintiți, îndeosebi a creșterii uimitoare a volumului de informație, și în același timp al apariției multor discipline de graniță, de contact, în determinarea structurii planului de studii pentru toate treptele de învățămînt, se constată, în ultimele decenii, două tendințe contradictorii : pe de o parte, fragmentarea conținutului învățămîntului în discipline din ce în ce mai înguste și mai numeroase, iar pe de altă parte, constituirea unor discipline „integrate", „de sinteză", prin însumarea cunoștințelor aparținînd mai multor discipline tradiționale. Cea de a doua tendință, de dată mai recentă decît prima, răspunde, pe treptele de jos ale sistemului, nevoii de a preveni sau înlătura fenomenele de suprasolicitare a elevilor, generate de înmulțirea disciplinelor de studiu, precum și cerinței de a oferi o imagine de ansamblu asupra unor fenomene corelate, iar pe treptele mai avansate răspunde cerințelor de abordare multidisciplinară a fenomenelor lumii reale. Pornind de la avantajele și dezavantajele fiecăruia din aceste două modele, opțiunea pentru unul sau altul și limitele aplicării lui în anumite condiții date urmează să se decidă în temeiul unei evaluări privind eficiența lor pedagogică.

• structura planului din punctul de vedere al ordonării disciplinelor (liniar, concentric, combinat) ;

• gradul de solicitare a elevilor (în cursul unei săptămîni) ;

• continuitatea (în relația cu ciclul precedent și cu cel care-l urmează).

Oricare ar fi aspectele evaluate, unele *cerințe* care decurg din natura fenomenului supus aprecierii, trebuie avute în vedere. În primul rînd, este necesar ca evaluarea să privească planul de învățămînt pentru *secvențe mai mari ale sistemului școlar*, de obicei pentru *cicluri de studii*. Evaluarea planului pentru fiecare an de studii în parte este nu numai anevoioasă, dar și infructuoasă. Trebuie să se țină seama de faptul că în cazul celor mai multe discipline, obiectivele pedagogice și conținutul acestora sînt eșalonate pe mai mulți ani, constituind dealtfel cicluri de studii. De pildă, oricare din clasele ciclului gimnazial ar fi supuse unei evaluări din acest punct de vedere, rezultatele nu pot fi concludente decît privind pe durata acestui ciclu, ordo-

[1] Vezi, în această problemă, Radu T. Ion, *Învățămîntul diferențiat*, București, Editura didactică și pedagogică, 1978, cap. V.

narea principalelor discipline : l. maternă, matematica, istoria, biologia, geografia — care sînt studiate în toţi anii, sau fizica, chimia, care sînt studiate în trei, respectiv doi ani de studii. Viziunea de ansamblu, cel puţin pe durata unui ciclu de învăţămînt, constituie o condiţie necesară într-o acţiune de evaluare. Ceva mai mult, în unele privinţe, estimarea planului pentru un ciclu de învăţămînt impune chiar examinarea relaţiei de continuitate cu ciclurile care preced sau care îl urmează.

În acelaşi timp, este necesar să se asigure *stabilitatea planului de învăţămînt* cel puţin pe durata unui ciclu de învăţămînt, deşi condiţia ideală ar fi ca evaluarea să se extindă asupra cîtorva promoţii succesive. Rezultatele obţinute de o serie de elevi pe parcursul unui ciclu de instruire, pe baza unui plan de învăţămînt neschimbat, poate oferi informaţii utile pentru ameliorarea lui. Mai este necesar ca datele obţinute prin măsurări directe să fie confruntate şi definitivate prin luarea în considerare a comportamentului elevilor în ciclul următor de învăţămînt sau în viaţa socială şi profesională.

1.2. PROGRAMELE ŞCOLARE

Reprezintă un alt element în care se exprimă conţinutul învăţămîntului şi care trebuie supus evaluării. Înainte de examinarea problemelor pe care le comportă, unele precizări terminologice se impun, întrucît conceptul de „program" generează o anumită ambiguitate.

Uneori, termenul de „program şcolar" este folosit pentru a desemna conţinutul unui obiect de învăţămînt pentru un an de studii sau pentru un ciclu întreg, ori chiar al mai multor discipline. Alteori, este folosit într-un sens mai larg, însumînd diferite activităţi educaţionale. În acest caz „programul" sau „curriculumul" defineşte nu numai conţinutul activităţii respective, ci şi mijloacele de realizare, formele de organizare, metodele folosite, chiar evaluarea lui ş.a. În contextul capitolului în care integrăm această problemă, avem în vedere prima accepţiune a termenului, ca instrument în care se exprimă conţinutul uneia sau a mai multor discipline de învăţămînt.

Valoarea programelor şcolare din punctul de vedere al influenţelor ce le exercită asupra randamentului şcolar este diferită în funcţie de regimul adoptat în elaborarea şi folosirea acestora. Rolul lor este sporit în condiţiile unui sistem şcolar care operează cu programe unice, obligatoriu de realizat, în comparaţie cu sistemele în care elaborarea programei fiecărui curs este de competenţa şcolilor sau a fiecărui profesor în parte.

Un indiciu al interesului deosebit pe care-l prezintă calitatea acestor instrumente de lucru pentru personalul didactic îl prezintă aprecierile critice ce se fac deseori la adresa lor. Faptul că aprecierile sînt, însă, de multe ori foarte diferite, chiar contradictorii, demonstrează necesitatea acțiunii de evaluare și cerința stabilirii unor indicatori care să îndeplinească rolul unor criterii de măsurare și apreciere. Din aceste motive, evaluarea programelor a devenit un obiectiv fundamental al cercetărilor și chiar o preocupare a educatorilor înșiși.

Ca și planurile de învățămînt, evaluarea programelor implică, în primul rînd, *analiza și aprecierea acestora în lumina obiectivelor pedagogice ale activității de învățămînt*. În consecință, actul evaluării programei se desfășoară în perspectiva a două grupe de criterii: a) unele care rezultă din scopurile educației, stabilite de societate și b) altele referitoare la caracteristicile unor elemente cu influență hotărîtoare pentru conținutul programei și anume: teoria învățării care o orientează, datele privind stadiile dezvoltării cognitive, afective, psihomotorii ale copiilor ș.a.

În cadrul unei reuniuni pe problema elaborării conținutului învățămîntului, sub egida UNESCO, s-au stabilit următoarele grupe de criterii pentru evaluarea programelor: a) gradul de cuprindere, cu referire la concordanța structurii programei cu obiectivele pentru care au fost concepute și la completitudinea ei (măsura în care asigură însușirea tuturor cunoștințelor și formarea capacităților, atitudinilor avute în vedere); b) coerența, vizînd structura sa, ordinea logică a conținutului, continuitatea și corelația diferitelor părți ale acesteia, proporționalitatea componentelor ș.a.; c) posibilitatea de realizare — avînd în vedere îndeosebi raportul dintre conținutul ei și capacitatea de asimilare a elevilor cărora se adresează [1]. Chiar dacă asemenea scheme sînt susceptibile de completări și reconsiderări, esențial este faptul că pentru evaluarea conținutului sînt necesare criterii precise și de natură să pună în evidență elementele de bază ale unei programe.

Problema cea mai importantă o constituie asigurarea unei *concordanțe depline a conținutului programelor cu capacitățile de asimilare ale elevilor*. În ultimă analiză, evaluarea programelor de învățămînt înseamnă, în principal, *validarea conținutului învățămîntului* prin aprecierea accesibilității lui .Una din legitățile cunoscute, în această privință, este aceea că nu trebuie să se ceară elevilor decît ceea ce sînt în măsură să facă. Corolarul ei este tot atît de adevărat: trebuie să li se ceară

[1] Institutul de cercetări pedagogice și psihologice — *Analiza procesului de învățămînt. Componente și perspective*. București, E.D.P., 1977, cap. Conținutul.

maximumul a ceea ce pot realiza. Teza formulată în psihologia modernă cu privire la „zona apropiatei dezvoltări" prezintă o deosebită importanță în evaluarea gradului de accesibilitate a programelor. De aceea, unul din *obiectivele principale ale acțiunii de definire a conținutului unei programe este de a realiza un raport corespunzător între ceea ce este necesar și ceea ce este posibil și folositor formării elevilor.*

În general, este admisă norma potrivit căreia un conținut este considerat accesibil unei categorii de elevi — avînd o anumită vîrstă și aceeași pregătire anterioară — dacă 70 — 75% din ei îl înțeleg și îl reține, deci îl asimilează. Se impune, însă precizarea că în învățarea sistematică, asimilarea unui conținut este în dependență nu numai de capacitatea intelectuală a elevilor, ci și de natura și calitatea actului pedagogic. De aici decurge o foarte importantă concluzie pentru evaluarea programei. Dacă nu s-a întrunit această proporție de reușită aceasta nu înseamnă că conținutul acoperit depășește posibilitățile subiecților de un nivel considerat, întrucît acesta este o variabilă care se compune din „capacitatea intelectuală" și „actul pedagogic". Numai ameliorarea ambilor factori permite obținerea unor performanțe mai ridicate în asimilarea conținutului.

Deși evaluarea programelor școlare poate fi realizată „global", este mai rodnic ca aceasta să fie axată pe unii *indicatori* care se referă la trăsături esențiale ale programelor.

- valoarea conținutului învățămîntului în raport cu obiectivele pedagogice generale și specifice ;
- volumul de informații în raport cu timpul afectat studierii disciplinei respective. Din acest punct de vedere, valoarea unei programe cu un conținut considerat necesar pentru formarea elevilor aflați pe o treaptă de instruire și în același timp accesibil acestora, este în funcție de timpul afectat realizării ei, ritmului de parcurgere ce este impus. Estimările făcute în această privință pot conduce nu numai la modificarea locului și a ponderii disciplinei în planul de învățămînt ci chiar la schimbări în conținutul programei însăși ;
- corelarea conținutului unei programe cu cele ale altor discipline ;
- continuitatea în studiul domeniului respectiv (în raport cu clasa precedentă și cu cea care urmează) ;
- valoarea informațiilor în raport cu cerințele vieții, ale activității profesionale, și în particular, cu cerințele treptelor următoare de învățămînt. Acest obiectiv se înscrie în încercarea de rezolvare a problemei fundamentale cu care este confruntată strategia elaborării programelor de învățămînt și anume aceea a realizării unui raport corespunzător între conținuturile menite să satisfacă cerințele sociale, formarea profesională și dezvoltarea personalității umane ;

• valoarea formativă a conținutului (în sensul cel mai larg al cuvîntului), influența asupra dezvoltării psihice, a cultivării capacității și obișnuinței de autoinstruire, a spiritului creator, asupra conștiinței morale și a conduitei etc.

Examinarea diferitelor strategii de evaluare atît a planurilor de studii, cît și a programelor arată că ele se diferențiază în funcție de aspectele care prezintă cel mai mare interes în acțiunea de evaluare. Sînt cunoscute mai multe *tehnici*. De exemplu :

a) *Evaluarea programei prin obiectivele pedagogice*, adică în funcție de posibilitățile ce le oferă pentru realizarea obiectivelor pedagogice stabilite-modelul Tyler. Condiția principală este ca obiectivele să fie bine definite, cît mai precis delimitate și să poată fi măsurate pentru a permite compararea rezultatelor școlare cu ele. Trebuie reținut, însă, că relația obiectiv — conținutul programelor nu este univocă, ci mult mai complexă.

b) Evaluarea prin *comparație*, pornindu-se de la compararea rezultatelor obținute pe baza a doua planuri sau programe diferite, păstrîndu-se pe cît posibil condiții asemănătoare de desfășurare a activității (profesor, mijloace de învățămînt, condiții materiale, regim școlar ș.a.) în vederea eliminării influenței altor factori asupra rezultatelor școlare.

Sînt frecvente situațiile în care trebuie să se evalueze valoarea unei programe sau a unui plan de învățămînt prin compararea a două sau mai multe, din care una veche iar celelalte propuse.

Unii autori îndeamnă, nu fără temei, ca în folosirea acestei tehnici să nu se compare un plan (programă) vechi cu unul nou întrucît, uneori, comparația poate să nu fie concludentă deoarece se compară unul nesatisfăcător cu altul despre care nu se știe sigur că este mai bun. În consecință, se recomandă să se recurgă la compararea unui plan (programă) considerat optim și gradul pînă la care au fost îndeplinite obiectivele sale. Fiecare rezultat este comparat, deci, cu un standard stabilit.

c) *Modelul cauză-efect* care constă în controlul experimental al programei în întregime sau al unor variații introduse sistematic în conținutul ei ori în condițiile de aplicare.[1] Pe această cale se evaluează măsura în care conținutul unei programe corespunde capacității de asimilare a unor elevi de o anumită vîrstă și cu o pregătire anterioară dată.

d) Evaluarea pe baza teoriei informației, a criteriului cantității de informație stocată, operațională și globală, care oferă posibilitatea „de

[1] Vezi Mirescu T. *Evaluarea conținutului și a metodelor pedagogice prin control experimental și variații sistematice*, în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, *Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale*, București, E.D.P., 1976.

a stabili informația optimă care trebuie transmisă și a principiilor științifice de structurare a materialului informațional" [1].

e) Realizarea unei documentații prin *reunirea opiniilor*, a aprecierilor asupra programelor, provenind din surse variate: profesori, părinți, elevii înșiși.

f) Verificarea și aprecierea din perspectiva *cerințelor treptelor următoare de învățămînt sau a exigențelor sociale.* Husen T. menționează, de pildă, metodologia urmată în evaluarea programelor aplicate în gimnaziul suedez, definindu-se întîi nivelul mediu al aptitudinilor pe care învățămîntul superior le cere studenților în primii ani de studii [2].

Evaluarea conținutului învățămîntului este corelată cu evaluarea celorlalte elemente ale programului: metodele și mijloacele folosite, timpul atribuit însușirii unui anumit conținut, activitatea profesorului. Astfel, evaluarea conținutului exprimă în ultimă analiză raportul dintre obiective și rezultate. În cazul unei neconcordanțe între acestea soluțiile ce pot fi adoptate sînt fie sporirea timpului fie descongestionarea programelor, perfecționarea metodelor.

O ultimă apreciere în legătură cu evaluarea planurilor de studii și a programelor școlare. Dacă elaborarea lor este, în mod obișnuit, rezultatul muncii colective al unor specialiști, din aceleași motive referitoare

---

[1] Magdalena Banta, S. Vornicescu, *Evaluarea conținutului și a metodelor, pe baza teoriei informației*, în *Evaluarea sistemelor și proceselor educaționale* — (lucrare citată).

[2] În acest scop, programa gimnaziului a fost divizată în 65 de grupe de probleme (în structura învățămîntului suedez gimnaziul reprezintă învățămîntul secundar de gradul II corespunzător liceului în sistemul nostru școlar). Cadrele didactice din învățămîntul superior au fost invitate să aprecieze fiecare din aceste grupe pe probleme din două puncte de vedere: a) ca valoare a pregătirii pentru ceea ce este necesar în învățămîntul superior și b) ca valoare a formării generale. Cercetarea a condus la două concluzii privind structura programelor din gimnaziu: necesitatea creșterii ponderii elementelor de cultură generală și micșorării elementelor de specializare, precum și o mai mare independență a elevilor în studiu. În același timp, s-au putut formula capacitățile ce trebuie formate elevilor, ca obiective comune ale tuturor disciplinelor, în vederea abordării cu succes a studiilor superioare:

— aptitudini generale pentru studii (să citească și să ia notițe rapid, să lucreze independent, să știe să selecționeze și să sintetizeze informațiile);

— să știe să citească în limbi străine;

— aptitudini de bază în matematică (informatică, folosirea mașinilor de calcul);

— o anumită cultură generală, mai ales în domeniul științelor umaniste (științe politice, geografie economică, filozofie).

la complexitatea acestor instrumente didactice, evaluarea acestora presupune acțiunea conjugată a specialiștilor în domeniul teoriei și practicii construirii programelor, cu specialiști în tehnica evaluării.

2. METODELE DE LUCRU CU ELEVII ȘI MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT FOLOSITE

Pentru a asigura asimilarea conținutului stabilit, în perspectiva obiectivelor pedagogice urmărite, este necesară punerea în acțiune a mijloacelor adecvate. *Rolul metodelor și al mijloacelor de învățămînt în realizarea unui anumit obiectiv pedagogic este mai evident decît al altor componente ale actului pedagogic* (fig. 18). Recunoașterea rolului acestui factor în atingerea obiectivelor urmărite a condus chiar la unele exagerări. Adeseori, rezultatele școlare sînt apreciate mai mult sau chiar în exclusivitate în funcție de metodele și mijloacele întrebuințate, neglijîndu-se sau subestimîndu-se acțiunea altor factori.

Subliniind influența puternică a acestor factori, trebuie, totuși, să precizăm că însăși alegerea metodelor și a mijloacelor de învățămînt și condițiile folosirii lor sînt în corelație cu celelalte elemente ale procesului didactic cum sînt : pregătirea și experiența profesorului, conținutul activității respective, modul de organizare și desfășurare a acesteia ș.a.m.d.

În determinarea rolului metodelor și mijloacelor de învățămînt ca și în evaluarea lor, de un real folos ne este teoria modernă asupra procesului de învățămînt care, corespunzător celor două laturi esențiale ale sale, predarea — asimilarea, indică necesitatea punerii în acțiune a mijloacelor care-i privesc pe elevi — *metodele de învățare* și a celor referitoare la activitatea profesorilor — *metode de instruire*. În alte cuvinte, sînt implicate aici atît *teoria învățării* tratînd mijloacele prin care individul învață, cît și *teoria instruirii* care precizează mijloacele prin care individul este ajutat să învețe. Eficacitatea acțiunii pedagogice depinde de valoarea ambelor categorii de mijloace și de mo-

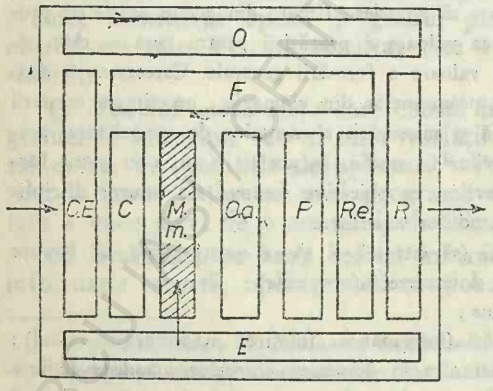


Fig. 18

dul în care ele se îmbină. Așa cum remarcă S. L. Wang „deși metodele învățării și ale instruirii sînt diferite, ele se acordă unele la altele pentru ca procesul pedagogic să se poată derula eficace". [1]

Dată fiind multitudinea metodelor și a mijloacelor folosite, actul evaluării eficienței lor se bazează, cu necesitate, pe două demersuri:

a) Întîi, stabilirea *relației dintre metoda examinată și obiectivele pedagogice generale*, comune, precum și cele speciale urmărite. Valoarea oricărei metode trebuie apreciată în raport cu sarcinile care trebuie realizate prin intermediul ei. De aceea, o metodă poate fi eficace în atingerea unui obiectiv și de o eficiență scăzută în relația cu alt obiectiv. În lumina acestei idei, urmează să fie definită și atitudinea față de metodele mai vechi sau mai noi cunoscute în didactică. Poziția cadrelor didactice în fața acestei probleme grupează metodele în două mari categorii avînd puncte de vedere opuse. În timp ce unii, afișînd un spirit conservator sînt apărători ai metodelor „tradiționale" refuzînd acceptarea unor tehnici și a unei viziuni noi asupra metodelor tradiționale, alții promovează metodele înnoitoare, uneori atribuindu-le virtuți înainte ca acestea să fie dovedite în practica școlară.

Ambele poziții sînt dăunătoare și vădesc ignorarea unui criteriu obiectiv de apreciere. Dacă cea dintîi este greșită pentru că respinge „de plano" orice metodă nouă pe considerentul că cele tradiționale dispun de suficiente resurse pentru ca procesul să-și atingă obiectivele, cea de-a doua afișează o poziție „modernistă", considerînd noutatea unei metode ca dovadă suficientă a valorii ei și ca argument pentru înlocuirea celor vechi.

b) În al doilea rînd, *clasificarea metodelor*, tocmai pentru a putea stabili concordanța dintre ele, pe grupe și diverse categorii de obiective pedagogice.

În această privință, teoria didacticii înfățișează numeroase clasificări pornind, evident, de la criterii diferite. O lucrare referitoare la perspectivele învățămîntului și la problemele pe care le comportă [2] ne oferă o clasificare pe care o considerăm potrivită din punctul de vedere al măsurării eficacității acestora, dat fiind faptul că pornește de la relația lor cu categorii mari de obiective pedagogice ale activității școlare. Se disting trei dimensiuni: a) „inserția socială", b) „procese și situații de învățare", c) „mijloace pedagogice".

Dimensiunea I, „inserția socială" cuprinde metode privind: activitatea individuală (liberă, sub conducerea profesorului, programată);

---

[1] Wang, S. L., *La planification de l'éducation et l'éficacité pédagogique*, în *Une pédagogie pour demain*, sub red., Anna Bonboir, Paris, PUF, 1974.

[2] *Programmes d'enseignement à partir de 1980* — Lucrare citată.

activitatea în doi (profesor-elev sau elev-elev) ; activitatea în grupe mai mici decît clasa (grupe care fac același lucru sau care efectuează lucrări diferite ; activitatea cu clasa întreagă (profesor-clasă în sens unic, dialog profesor-clasă în sens dublu, discuție în sens multiplu) ; dialog în grupuri mai mari decît clasa (învățămînt în echipe, filme, conferințe etc.).

• Dimensiunea II, „procese și situații de învățare" conduc la stabilirea a cinci grupe de metode : activități libere ; descoperire și cercetare ; activități de creație (tehnică, estetică etc.) ; acumulări de cunoștințe, calificări și atitudini (prin memorare, încercări, indentificare) ; rezolvarea problemelor.

Aceste metode pun probleme deosebite referitoare la cultivarea motivațiilor, la emulație și recompensă.

• Dimensiunea III se referă la „mijloace pedagogice" grupate în 8 categorii : resurse umane (corp didactic, personal auxiliar etc.) ; auxiliare vizuale cu imagine fixă (tablă, fotografii, diapozitive, proiector) ; auxiliare sonore (radio, benzi, discuri) ; auxiliare vizuale și audio-vizuale cu imagine mobilă (cinema, t.v., bandă video) ; informații în situație (dramatizare, joc educativ, joc pe roluri, studii de caz) ; aparate și instrumente (în ateliere, laboratoare, aparate de simulare) ; ordinatoare.

Trebuie să subliniem că importanța celor trei dimensiuni variază de la o disciplină la alta, precum și în raport cu vîrsta elevilor : de exemplu, metodele grupate în prima dimensiune au un rol mai mare în predarea științelor umaniste, după cum, cele din dimensiunea trei sînt proprii științelor și studierii limbilor străine.

În evoluția metodologiei didactice, unele orientări sesizabile insistă mai mult pe metode centrate pe elevi și manifestă interes pentru stimularea muncii independente care mărește responsabilitatea fiecărui elev față de propria-i activitate. Ca urmare, relațiile dintre profesor-elev sînt diferite de acelea în care profesorul este considerat singurul deținător al cunoștințelor și singura sursă a autorității.

3. ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII ȘCOLARE

Numeroase aspecte ale formelor de organizare și desfășurare a activității pedagogice au efecte importante asupra rezultatelor învățămîntului. Caracterul mai suplu sau mai rigid al structurilor organizatorice, prioritatea acordată activităților cu grupuri sau muncii individuale, ca și modul de îmbinare a acestora în fiecare situație dată, natura relațiilor

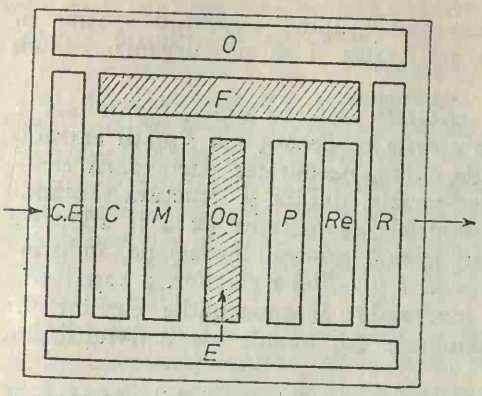


Fig. 19

profesori-elevi, desfăşurarea lecţiilor şi a altor activităţi, modul în care este conceput programul activităţilor şcolare ş.a.m.d. sînt aspecte ale acţiunii pedagogice care pot constitui tot atîţia indicatori de evaluare a elementelor care determină nivelul acestei activităţi.

Organizarea şi desfăşurarea activităţii instructiv-educative ca factor care influenţează asupra randamentului şcolar se distinge prin marea sa complexitate. Numeroase şi variate aspecte, care generează o multitudine de probleme vin în discuţie. Vom examina pe acelea despre care considerăm că joacă un rol mai mare în prefigurarea rezultatelor (fig. 19).

Trăsătura specifică a actului de evaluare a acestor elemente o constituie stabilirea, pentru fiecare din ele, a principalelor „modele" folosite în practica pedagogică şi *aplicarea acestora în paralel, pe eşantioane asemănătoare, ori succesive, folosindu-se acelaşi eşantion.* În cazul în care celelalte condiţii de desfăşurare rămîn neschimbate, rezultatele obţinute devin comparabile. Astfel, pot fi supuse unei observaţii organizate comparîndu-se rezultatele obţinute, numeroase aspecte.

3.1. PROGRAMUL DE ACTIVITATE ŞCOLARĂ

Are efecte evidente asupra randamentului şcolar. Aşa se explică atenţia organizatorilor de învăţămînt faţă de diferite aspecte ale acestei componente a strategiei didactice. Parte a unui factor deosebit de complex, programul activităţilor şcolare se prezintă el însuşi ca o componentă cu numeroase aspecte. El poate fi abordat din puncte de vedere variate care pot constitui în acelaşi timp, *criterii de indicatorizare* în vederea evaluării influenţei lui asupra rezultatelor învăţării. Acestea se pot referi la :

a) *Concepţia care fundamentează alcătuirea întregului program.* În acest sens, programul de activităţi poate fi conceput „riguros", chiar rigid, stabilind întrebuinţarea întregului timp de care dispun elevii şi

reglementînd toate activităţile, sau mai „suplu" rezervînd spaţiul în care elevul este liber să-şi aleagă activitatea şi să şi-o organizeze cum doreşte.

b) *Structura programului de activităţi şcolare: anual, săptămînal şi pe zi şcolară.* Pe lîngă numeroase cerinţe ce decurg din situaţii extradidactice, referitoare la condiţiile de climă, necesitatea participării elevilor la anumite activităţi economico-sociale, durata şi structura săptămînii de lucru pentru adulţi etc., modelele susceptibile de a fi adoptate pornesc de la considerente privind igiena, procesul pedagogic, în principal de la *necesitatea îmbinării muncii şi odihnei elevilor*, a raportului dintre solicitările procesului de învăţămînt şi capacităţile elevilor, în cadrul programelor zilnice, săptămînale sau anuale ale activităţii lor şcolare.

Obiectivul principal al conceperii programului activităţilor şcolare îl reprezintă asigurarea unui echilibru între nivelul solicitărilor (natura lor, volumul, gradul de dificultate, intensitatea etc.) şi capacităţile de efort şi de realizare a lor de către elevi. Ergonomia pedagogică îşi propune în principal tocmai analiza acestor solicitări impuse de procesul de învăţămînt şi raportarea lor la posibilităţile somato-psihice ale elevilor. Dezechilibrul dintre aceşti factori conduce fie la suprasolicitare (perturbaţii ale ritmului de muncă, stări stresante ş.a.), fie la subsolicitare (activităţi monotone, blocajul iniţiativei, diminuarea interesului faţă de studiu etc.). Deşi de naturi diferite, ambele dereglări au deci efecte dăunătoare asupra dezvoltării subiecţilor.

În acest context, conceperea structurii celor trei secvenţe ale programului şcolar — an şcolar, săptămîna şi ziua şcolară — în mod necesar urmează să ia în considerare: vîrsta elevilor (cu referire la capacitatea de efort); cerinţele diferitelor trepte de învăţămînt; particularităţile conţinutului activităţii şcolare (cu referire îndeosebi la proporţia dintre diferite grupe de discipline şi activităţi).

Cercetările sistematice îndreptate asupra acestor aspecte ale activităţii şcolare îşi au începutul încă la sfîrşitul veacului trecut şi sînt destul de variate. Ele permit cîteva constatări cu valoare de coordonate ale abordării problemelor referitoare la organizarea programului şcolar: întîi, faptul că experienţa activităţii şcolare a arătat, încă de mult, existenţa unor variaţii în ritmurile biologice, în activitatea intelectuală a elevilor şi, ca urmare, în performanţele obţinute de aceştia în timpul zilei, săptămînii şi anului şcolar; apoi, necesitatea stabilirii pe temeiuri ştiinţifice a acestor elemente cu funcţie de condiţii ale desfăşurării activităţii şcolare, ca mijloc important de optimizare a raportului dintre solicitări şi capacităţi (ale elevilor); de asemenea, existenţa unui nu-

măr mare de variabile în legătură cu programul de activităţi şcolare, care pot influenţa performanţele elevilor.

O caracteristică a acestor cercetări, în evoluţia lor, o constituie trecerea de la investigarea experimentală psihopedagogică a fenomenului, verificîndu-se diverse ipoteze de lucru, către investigaţii fiziologice asupra subiecţilor în diferite momente ale programului, ajungîndu-se la îmbinarea acestor două moduri de investigare, la completarea şi confruntarea datelor obţinute pe aceste căi. În pofida numeroaselor cercetări întreprinse, nu se poate afirma, însă, că s-a ajuns la date unanim acceptate. Dimpotrivă, rezultatele cercetărilor sînt, de multe ori, chiar contradictorii.

De exemplu, în timp ce unele cercetări (Koker, Edith Ockel — în R. D. Germană) constată că în zilele de marţi şi miercuri elevii au cea mai crescută capacitate de lucru pentru ca joi să scadă, atingînd nivelul cel mai scăzut vineri [1], alte cercetări (Laude, J. Guilaume, Fr. Testu — în Franţa) stabilesc — cel puţin în condiţiile colegiului de învăţămînt secundar francez — că zilele cu randament susţinut şi durabil sînt joi şi vineri. Întreruperea de la sfîrşitul săptămînii face ca ziua de luni să înregistreze randamentul cel mai scăzut, iar „întreruperea de miercuri este urmată de o creştere a performanţelor la sfîrşitul săptămînii" [2].

Se poate presupune că marea varietate a condiţiilor concrete în care trebuie conceput un program de activităţi şcolare să determine şi diversitatea datelor obţinute. Oricum, problemele nu sînt pe deplin elucidate, iar varietatea situaţiilor concrete în care îşi desfăşoară activitatea o şcoală reprezintă suficiente motive pentru a situa acese aspecte în rîndul obiectivelor importante ale acţiunii de evaluare a actului pedagogic.

În ceea ce priveşte tehnicile de evaluare a capacităţii de activitate a elevilor în diferite momente ale anului şcolar, ale săptămînii sau ale zilei, pe diferite cicluri de învăţămînt şi în variate moduri de desfăşurare a programului, acestea pot fi grupate în :

— metode de verificare experimentală a unor modele introduse ca ipoteze de lucru, măsurarea efectelor acestora prin estimarea performanţelor elevilor şi compararea lor cu cele obţinute în condiţiile obişnuite în momentul respectiv ;

— măsurarea reacţiilor fiziologice ale subiecţilor în diferite perioade ale programului (modificări în greutatea corporală, frecvenţa cardiacă,

---

[1] Edith Ockel, *Cît poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*, E.D.P., Bucureşti, 1976.

[2] Testu Francois, *Les rytmes scolaires*, in „Revue Française de Pédagogie" nr. 47, 1979.

tensiunea arterială, consumul de O_2 și eliminările de CO_2, compoziția eliminării urinare în timpul zilei ș.a.).

În fapt, de cele mai multe ori, în prezent se procedează la confruntarea datelor obținute pe cele două căi.

• În legătură cu *structura anului școlar*, de exemplu, poate fi estimată eficiența acestuia, pentru diferite trepte de învățămînt, concepută pe semestre, trimestre sau pătrare școlare și durata acestora, cunoscînd că reacțiile fiziologice prezintă oscilații evidente în cursul unui an școlar. Unele criterii de apreciere par a fi acceptate, dar care necesită încă să fie evaluate în funcție de condiții, de loc și de timp :

— esențială este alternarea cea mai convenabilă a perioadelor de activitate și a celor de odihnă în cursul anului școlar și nu împărțirea acestuia pe semestre, trimestre ori pătrare ;

— oricum ar fi împărțit anul școlar, este necesară realizarea unui echilibru în ceea ce privește durata secvențelor ; se pare că organizarea acestora în ordinea descrescîndă a duratei este cea mai convenabilă, fiind în concordanță cu evoluția curbei de efort a elevilor ;

— durata perioadelor de activitate să fie de circa 6—8 săptămîni. Sînt aduse ca argumente datele a numeroase cercetări care atestă scăderea progresivă și rapidă a capacității de lucru a elevilor după 6 săptămîni de activitate continuă.

Unii autori[1] apreciază că structura convenabilă s-ar obține prin organizarea a 5 perioade de durată între 50—60 zile fiecare alternate cu 4 vacanțe de 8, 10, 8 și 9 zile.

• În ceea ce privește *săptămîna școlară*, modelele adoptate sînt puternic influențate pe durata săptămînii de lucru și de structura acesteia pentru adulți, părinții elevilor. Încercarea diferitelor formule vizează tocmai armonizarea acestor situații. Soluțiile sînt departe de a fi acceptate în mod unanim. Numeroase probleme se cer soluționate : coincidența săptămînii școlare cu săptămîna de lucru pentru adulți obligă pe părinți ca în zilele de repaus să se îngrijească de copii ; stabilirea zilei libere (în afară de duminica) în mijlocul săptămînii pune probleme de supraveghere a copiilor în familia în care ambii părinți lucrează ; reducerea duratei săptămînii școlare la 5 zile creează dificultăți pentru dozarea rațională a eforturilor în zilele lucrătoare.

Cu toată varietatea datelor obținute de diverse cercetări, se poate constata convergența unor concluzii în această privință, cum sînt : variația capacității intelectuale, după zile, este prezentă la toate vîrstele,

---

[1] Cronbah, S.M. — *Despre structura anului de învățămînt în școală*, în Sovestskaia pedagoghika, Moskva, nr. 6, 1975, p. 85—87.

deşi mai accentuată la vîrsta şcolară mică (Fr. Testu) ; — luni şi sîmbătă sînt zilele care înregistrează capacitatea cea mai scăzută ; — zilele cu randament maxim sînt marţi şi miercuri (Testu, Ockel etc.) ; — capacitatea maximă este decalată spre sfîrşitul săptămînii, la elevii mari, oboseala apărînd mai accentuată la cei mici.

• *Ziua şcolară* prezintă, din punct de vedere practic, o importanţă mai mare decît celelalte elemente ale programului şcolar. Faptul că programul zilnic nu se poate stabili pentru toate unităţile în mod uniform, ci este întocmit de fiecare unitate în parte, amplifică dimensiunile acestui aspect. Fireşte că în evaluarea programului zilnic adoptat sau al celor proiectate trebuie să se pornească de la condiţiile concrete ale fiecărei unităţi (spaţiul de şcolarizare de care dispune, aria circumscripţiei şcolare, posibilităţile de transport al elevilor, starea ocupaţională a părinţilor ş.a.). Unele elemente, comune tuturor situaţiilor, pot fi adoptate cu funcţie de criterii de apreciere a valorii programului. Ele sînt exprimate şi în cerinţele binecunoscute referitoare la alcătuirea orarului ; şcolarii au cea mai bună capacitate de lucru între orele 9—11 şi a doua fază de capacitate de muncă crescută după masă, în dependenţă de activitatea copilului în timpul dimineţii şi al prînzului (Ockel) [1] ; durata orei de curs. În unele cazuri, în clasele superioare, se încearcă durate variabile ale unor activităţi (o oră şi jumătate) sau sînt cuplate cîte două ore pentru acelaşi curs. În învăţămîntul primar, în ţara noastră, a fost introdusă durata orei de curs de 45 de minute alternată cu recreaţii de 15 minute, în scopul unei mai bune dozări a efortului elevilor pe parcursul programului zilnic ; ordonarea activităţii pe jumătate de zi sau pe toată durata zilei ; corelat cu precedenta, instituirea „programului prelungit" ; eşalonarea disciplinelor în raport de gradul de solicitare a efortului intelectual, cunoscînd că primele ore ale zilei constituie perioada de „activizare" a organismului, de adaptare la efort, pentru ca în orele următoare capacitatea de efort să atingă cotele maxime.

3.2. ALCĂTUIREA COLECTIVITĂŢILOR ŞCOLARE

Un aspect important al organizării activităţii didactice îl constituie modul de grupare a elevilor. Abordarea structurii sociale a unei colectivităţi şcolare (clasa de elevi) este o problemă dificilă. În mod obişnuit, interesul principal se îndreaptă spre elevul individual, ca membru al colectivităţii sociale din care face parte. De aceea, quasitotalitatea strategiilor de lucru cu elevii sînt confruntate cu problema orientării acţiunii educaţionale spre individ şi spre grupul din care face parte în acelaşi

[1] Ockel, E., *Lucrare citată*, pag. 29.

timp, ele diferențiindu-se prin modul în care îndeplinesc cerința îmbinării acestora.

Componența unei clase de elevi prezintă pentru profesor o gamă largă de capacități. Valorificarea cît mai eficientă a acestora presupune realizarea unui proces de instruire și educare cît mai bine adecvat fiecăruia sau cel puțin fiecărei grupe de capacități. Concordanța deplină dintre proces și particularitățile fiecărui subiect ar presupune adoptarea unor programe individuale. Dar adaptarea unor astfel de programe este iluzorie. Încercările nu au lipsit, dar nici una nu s-a impus ca sistem eficient și realizabil. De aceea, în condițiile realizării acțiunii educaționale cu colectivități de elevi, problema de bază nu este opțiunea pentru un învățămînt individual sau unul colectiv ci, *aceea a modalităților în care trebuie realizată „gruparea" elevilor pentru a permite îmbinarea* cea mai eficace a activității colective cu învățarea care este individuală. Astfel, tendința către îmbinarea formulei tradiționale de activitate cu colectivități stabile de elevi (clase) și activități pe grupe mici sau lucrul individual și creșterea ponderii celor din urmă, este certă.

Nu ne propunem analiza problemelor pe care le angajează acțiunea de constituire a colectivităților școlare.[1] Ne oprim numai asupra acelor aspecte care, din punctul de vedere al evaluării acestui factor al strategiei didactice, ne conduce la concluzii utile pentru perfecționarea acțiunii educaționale. Acestea pot fi rezumate în următoarele enunțuri: moduri de „grupare" a elevilor; atitudinile elevilor și ale profesorilor față de diferite modele de „grupare"; efectele „grupării" asupra randamentului școlar.

a) *Moduri de grupare.* Varietatea relativ bogată a modalităților de constituire a colectivităților școlare poate fi redusă la dihotomia: *grupe eterogene — grupe omogene.* Opțiunea pentru o formulă sau alta constituie terenul unei dispute aprige în teoria pedagogică și în practica educațională. Se aduc argumente pro și contra, din multe puncte de vedere, pentru fiecare din ele. Adeseori, același argument servește ambelor poziții. De pildă, dacă în favoarea grupării eterogene se aduce argumentul că acest mod este în concordanță cu o viziune democratică asupra școlii, tot așa, adepții grupării omogene pretind că în acest fel se realizează o „autentică democratizare", întrucît pe această cale se asigură posibilități adecvate de dezvoltare tuturora. Acest fapt demonstrează tocmai necesitatea evaluării celor două tehnici pornind nu de la considerații teoretice generale.

[1] Ideile de la care pornim în relevarea virtuților și slăbiciunilor diverselor modele de grupare a elevilor sînt prezentate în lucrarea noastră *Învățămîntul diferențiat — concepții și strategii*, București, E.D.P., 1978, capitolul VI.

— *Gruparea eterogenă* nu are nevoie de multe descrieri și recomandări. Ea constă în alcătuirea colectivelor de clasă prin însăși apartenența elevilor de aceeași vîrstă și pentru același an de studiu la o circumscripție școlară. În cazurile în care efectivele de elevi pentru un an de studiu este mai mare, trebuind constituite mai multe clase paralele, gruparea se face pe criterii care nu au legătură cu capacitățile elevilor, situația socială sau altele, ci după criteriul alfabetic sau altele care realizează o grupare după modelul „eșantionului la întîmplare".

— *Gruparea omogenă* constă în reunirea elevilor cu trăsături asemănătoare, apropiate. Unii autori [1] stabilesc un adevărat sistem de grupări omogene după : aptitudini, capacități (într-o clasă se stabilesc 3—4 grupe cu niveluri de capacități diferite, mai ales privind studiul anumitor discipline) ; rezultate (ceea ce înseamnă luarea în considerare a performanțelor curente) ; handicapuri (care interzic elevilor să participe la un program obișnuit) ; înclinații (ceea ce implică predilecția elevului pentru un profil de pregătire).

Grupările cel mai mult folosite sînt cele după capacități și după rezultate.

Din punctul de vedere al elevilor, gruparea omogenă îi avantajează pe cei apți de performanțe mai înalte, angajîndu-i la o activitate pe măsura lor deși, uneori, conștiința succesului lor poate să dispară în absența colegilor cu aptitudini slabe, iar interesul pentru studiu poate să scadă. Cei mai vitregiți sînt elevii din grupele slabe, care au puține șanse să depășească handicapul moral creat de apartenența la o astfel de grupă. Aceștia se simt frustrați și deprimați deoarece nu pot realiza cerințele unei programe pe care colegii lor le satisfac.

Pentru evaluarea modelelor, pe lîngă cunoașterea reacțiilor și opiniilor celor angajați în procesul didactic, este necesar să se recurgă la măsurarea efectelor și compararea lor. Cele mai multe cercetări arată că deși prin gruparea omogenă unii elevi din grupele „forte" obțin performanțe ridicate, nivelul mediu de reușită a elevilor este totuși mai scăzut decît în cazul grupelor eterogene.

4. ACTIVITATEA PROFESORULUI

În sistemul relațiilor dintre componentele activității instructiv-educative, rolul hotărîtor pe care îl îndeplinește profesorul în obținerea rezultatelor scontate apare pregnant.

---

[1] Wich John și Beggs Donald, *Evaluation for decision-marking in the schools, Boston* — New-York, 1971.

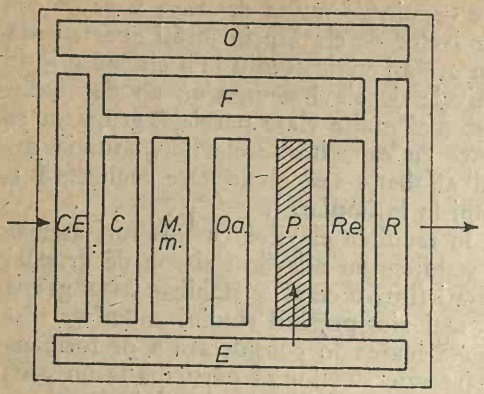


Fig. 20

Conținutul stabilit, metodele și mijloacele de învățămînt alese, formele de organizare a activității ș.a. participă ca elemente componente ale procesului de formare a elevilor prin activitatea profesorului. Interacțiunea dintre profesor, de o parte, și ceilalți factori ai acțiunii educaționale de cealaltă parte, se manifestă în două sensuri: întîi, faptul că *acești factori își dezvăluie valoarea numai prin activitatea profesorului*, influența lor asupra rezultatelor fiind în funcție și de calitatea acestei activități; apoi, *însăși stabilirea sau opțiunea pentru unele variante ale acestora* (metode, mijloace, forme de organizare) *depind de profesor*, de însușirile acestuia. (fig. 20)

4.1. EVALUAREA ACTIVITĂȚII PROFESORULUI

Experiența demonstrează că într-o măsură însemnată, nivelul rezultatelor școlare reflectă nivelul muncii profesorului, pregătirea, însușirile profesionale, măiestria pedagogică, trăsăturile personalității acestuia. Adeseori se pretinde, și nu fără temei, că o activitate izbutită a profesorului poate suplini unele slăbiciuni ale celorlalți factori, după cum una realizată la un nivel scăzut diminuează valoarea acestora. După cum remarcă Green J. „profesorii bine pregătiți modulează schimbări calitative în viața elevului, iar cea mai tristă experiență în viața elevului este să fie condamnat să petreacă un an în clasa unui profesor slab pregătit. De la clasa profesorului bine pregătit se degajă efervescența entuziasmului și a realizării scopului propus; de la clasa profesorului slab, un văl de frustrare, de răzvrătire și lipsă de interes. *Eșecul de a evalua îl protejează pe incompetent, în timp ce nu putem să răsplătim pe competent* (s.n.)“ [1] Prin urmare, poate fi rostită cu caracter de legitate propoziția: calitatea educației depinde mult de calitățile profesorului. Această apreciere a rolului profesorului în atingerea obiectivelor urmărite subliniază necesitatea evaluării acestui factor pentru a putea explica nivelul rezultatelor și, mai ales, pentru a proiecta ameliorări adecvate ale activității.

[1] Green, John, *Lucrare citată.*

În evaluarea activității profesorului sînt de depășit cîteva dificultăți. Unele privesc complexitatea aspectelor ce trebuie măsurate, multe din acestea vizînd note calitative. În pofida aparenței, *este într-adevăr dificil să cunoaștem în profunzime ce se petrece în clasă.* Și aceasta, din multe motive : o serie de procese se desfășoară în același timp și deci nu pot fi înregistrate exact ; înregistrarea, chiar și numai prezența evaluatorului, perturbă desfășurarea obișnuită a activității ; desprinderea din numeroasele constatări făcute a celor care sînt mai importante este dificilă etc. Alte dificultăți țin de *atitudinea profesorului,* care se manifestă de multe ori *ca factor de rezistență* la acțiuni de măsurare și apreciere. Atitudinea profesorului, favorabilă acțiunii de evaluare, atunci cînd obiectul ei îl constituie rezultatele școlare, activitatea de învățare a elevilor sau celelalte componente ale actului pedagogic, se modifică substanțial atunci cînd, chiar însușirile și activitatea lui devin obiect de atente evaluări. În fine, o dificultate considerabilă o constituie *acțiunea simultană* a profesorului și a mijloacelor, fapt care face dificilă formularea unei judecăți asupra muncii profesorului. Unii autori [1], pornind de la constatarea că „efectele învățămîntului se produc pe termen scurt, mijlociu și lung" și apreciind că „numai efectele pe termen scurt pot să fie sigur atribuite acțiunilor profesorului", îndeamnă la precauție în evaluarea calităților și a muncii acestuia. Ei consideră că numai efectele unei lecții, sub raportul cunoștințelor acumulate, pot fi măsurate „fără riscurile erorii". Deși precauțiile metodologice recomandate sînt de luat în seamă, totuși, opinia noastră — întemeiată pe considerațiile ce vor urma — este că dispunem de posibilitatea evaluării acțiunii profesorului chiar și pe o perioadă mai îndelungată.

Încă o particularitate a evaluării acestei componente a actului pedagogic poate fi menționată și anume aceea că două dintre componentele acestui act — profesorii și elevii — pot fi evaluate nu numai prin măsurări și aprecieri „din afară", realizate de alte persoane, ci și printr-un proces de „autoevaluare", de autoanaliză critică a propriei lor activități. Așadar, în analiza procesului de evaluare atît a activității profesorului cît și a muncii elevului deosebim tehnici de evaluare, dar și modalități specifice de autoevaluare.

Evaluarea „externă" a muncii profesorului este de resortul factorilor de conducere, de îndrumare și control. Prin urmare, în principal cei care efectuează sistematic verificarea și aprecierea profesorului sînt : directorul de școală, inspectorii școlari, într-o anumită măsură și indirect cercetătorii, precum și colegii — cu prilejul unor acțiuni de cu-

[1] Landsheere, G. și Bayer, E., *Comment les maîtres enseignent,* Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Bruxelles, 1974.

noaştere reciprocă a sistemului lor de lucru. Dar nu numai aceştia. Faţă de profesori există unele atitudini care exprimă aprecieri asupra acestora : simpatia ori antipatia elevilor faţă de ei, preferinţa ori nonpreferinţa elevilor sau a părinţilor acestora pentru un profesor, prestigiul şi preţuirea de care se bucură în rîndul colegilor etc.

Referindu-ne la *ceea ce trebuie apreciat* în teoria şi practica evaluării, două orientări principale se confruntă. Una din acestea este centrată pe activitatea profesorului, deci pe „teoria predării", găsindu-şi o dublă justificare în faptul că profesorul este „agentul învăţămîntului şi el determină o parte importantă a vieţii clasei" (Landsheere). A doua (John Green, Bandura ş.a.) promovează ideea că evaluarea unui comportament al profesorului trebuie să se bazeze pe reacţiile elevilor. În prspectiva acestei idei un profesor sau un comportament al său nu este bun ori rău în sine, ci poate fi apreciat numai spunînd că produce un anumit rezultat, o anumită reacţie la elevi. De aceea, pentru a aprecia acţiunea profesorului „trebuie să se vadă dacă comportamentul său a suscitat conduita dorită în raport cu un anumit criteriu. Deci valoarea unui comportament al profesorului este relativă la efectul său asupra comportamentului copilului". [1]

Nu se poate să nu recunoaştem valabilitatea argumentelor aduse de fiecare din cele două orientări. Ceea ce apare însă inacceptabil — principial şi practic — este faptul că un proces complex şi unitar care implică interacţiunea mai multor factori şi participarea efectivă a două grupe de subiecţi — cei ce instruiesc şi cei care sînt instruiţi — este evaluat unilateral şi prin izolarea unui factor de ceilalţi. Ideea de la care pornim, conformă realităţii, este că nu poate fi estimată valoarea acţiunii profesorului fără să o raportăm atît la norme, cerinţe desprinse din practica educaţională înaintată, cît şi la efectele acesteia asupra elevilor, în perspectiva obiectivelor urmărite.

Sînt foarte multe laturi ale personalităţii şi activităţii profesorului care-şi pun amprenta asupra randamentului şcolar şi care se cer măsurate şi apreciate. Obiectul evaluării îl poate constitui întreaga activitate a profesorului, *sistemul său de lucru*, sau numai *unele aspecte ale personalităţii şi activităţii sale*, cu rol mai mare în calitatea muncii prestate. În practica şcolară, de cele mai multe ori sînt supuse verificării anumite laturi ale activităţii profesorului în funcţie de obiectivele care interesează : organizarea şi desfăşurarea lecţiei (deşi aceasta prezintă prin ea însăşi un obiectiv complex), aptitudinea de a folosi unele metode de lucru cu elevii ; comportamentul său în relaţia cu elevii, influenţa ce o exercită asupra elevilor ş.a. De fapt, distincţia dintre cele două moduri

[1] Crahay, M., *Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionelle*, în „Revue Française de Pédagogie", nr. 48/1979, p. 21.

de verificare nu este netă. Cunoaşterea şi aprecierea sistemului de lucru presupune şi are la bază verificarea aspectelor mai importante care caracterizează personalitatea şi stilul de lucru ale profesorului, după cum verificarea unor laturi distincte se efectuează întotdeauna în contextul unui sistem de lucru şi conduc, într-o perioadă suficientă, la evaluarea activităţii în ansamblu. Experienţa a dovedit că este nefondată şi nerealistă pretenţia că putem cunoaşte în orice moment „totul" despre capacitatea profesorilor de a realiza obiectivele educaţiei. Atunci cînd acţiunea de evaluare se plasează la nivelul „activităţii în general", aprecierile dobîndesc tenta unor enunţuri tot generale, comentîndu-se materia predată, comportamentele didactice avute în vedere de cel care controlează, sau chiar aspecte marginale, toate acestea lipsite de funcţia de a diagnostica activitatea apreciată şi de a proiecta căi de ameliorare a acesteia. Pentru că, ce concluzii se pot degaja pentru activitatea viitoare din aprecieri ca : „în general a atins obiectivele lecţiei", „se preocupă să lucreze cu toată clasa", „se interesează de elevii care întîmpină dificultăţi", „foloseşte bine conversaţia" sau „nu a folosit material didactic", „a lucrat numai cu o parte din clasă", unele întrebări nu au stimulat gîndirea elevilor" ? ş.a.m.d. Considerăm că este mai înţelept ca în locul acestei încercări de cunoaştere integrală a manierei lor de a lucra să fie verificate şi apreciate mai riguros *modul în care profesorii realizează sarcini fundamentale ale instrucţiei şi educaţiei într-o etapă determinată* şi rezultatele obţinute în aceste direcţii.

Opţiunea noastră pentru verificarea unor laturi ale muncii profesorului se întemeiază pe raţiuni practice, conferind un caracter mai sistematic actului de evaluare şi, în acelaşi timp, pe faptul că oferă evaluatorului posibilitatea de a efectua, odată cu aprecierea activităţii profesorului, verificarea modului în care se realizează obiective prioritare, orientări fundamentale ale învăţămîntului într-o anumită etapă. În acelaşi timp, prin descompunere în tehnici de lucru, actul pedagogic atît de complex este simplificat şi fiecare dificultate de depăşit este examinată specific. Spunînd aceasta am şi enunţat, de fapt, cerinţa de a se stabili, în diferite perioade ale activităţii şcolare, *obiectivele principale ale acţiunii de măsurare şi apreciere a muncii profesorului*, criteriul esenţial constituindu-l orientările generale, *sarcinile prioritare ale şcolii*, în perioada considerată.

Astfel, pentru a determina „ce trebuie evaluat", atunci cînd obiectivul general al acestui proces este profesorul, este util să pornim de la *rolul pe care îl au aspectele considerate în realizarea obiectivelor urmărite*, în obţinerea rezultatelor scontate privind formarea elevilor. Evaluarea este justificată şi devine folositoare numai în măsura în care *îl face pe profesor capabil să devină mai bun pentru ceea ce este chemat să facă*, operînd un diagnostic pe temeiul căruia sînt identificate

căile de perfecționare a activității. Aceasta înseamnă verificarea a trei laturi esențiale care-l privesc pe profesor : *profesorul însuși ; procesul de predare și munca sa de îndrumare și organizare a activității de învățare a elevilor și realizările obținute.*

a) În această perspectivă, putem enunța cu valoare orientativă următoarele elemente principale ale personalității și activității profesorului care se cer evaluate ;

• Pregătirea de specialitate și psiho-pedagogică. Firește că, în toate cazurile, evaluatorul poate obține informații în legătură cu acest aspect cunoscînd rezultatele obținute în timpul studiilor sau mai tîrziu la diferite acțiuni de perfecționare (colocvii finale, examene de grade didactice ș.a.). De asemenea, însăși activitatea pe care o desfășoară și rezultatele obținute reflectă pregătirea profesorului. Pentru măsurarea acestui aspect se pot folosi și alte căi : convorbirile cu cei evaluați, pe probleme actuale de specialitate, activitatea acestora în diferite reuniuni științifice ori metodice, preocupări în direcția generalizării experienței bune sau de cercetare științifică ș.a. Oricum, nu găsim nici o justificare și nici nu sesizăm eficiența unor metode administrative, birocratice și formale utilizate de unii factori de conducere, îndrumare și control în a pretinde cadrelor didactice să „conspecteze" anumite lucrări, pentru a „dovedi" pregătirea lor științifică.

• Pregătirea politico-ideologică, dovedită atît în rezultatele obținute, în capacitatea profesorului de a înțelege just evenimentele sociale și politice ale vieții contemporane și mai ales în orientarea conținutului lecțiilor și activităților cu elevii, în valorificarea valențelor educative ale disciplinei pe care o predă ;

• Trăsăturile de personalitate, îndeosebi acelea de care depinde calitatea muncii sale și influența pe care o exercită asupra elevilor. Următorul tablou de însușiri ar putea fi luat în considerare putînd fi, oricînd, modificat, completat sau adaptat la situații concrete și după preferințele evaluatorului.

— Trăsături personale care influențează activitatea profesională : ținută ; prestanță ; voință, perseverență în atingerea scopului, în depășirea dificultăților ; spirit de ordine și disciplină, punctualitate ; responsabilitate ; stăpînire de sine ; principialitate (concordanță între vorbe și fapte).

— Însușiri profesionale : pasiune pentru activitatea educațională ; atitudine față de elevi : comprehensiune și exigență ori toleranță, apropiat/distant, calm, binevoitor ori brutal ; consecvență în atitudini și în măsuri luate ; obiectivitate în aprecieri ; spirit critic și autocritic față de propria-i activitate.

— Comportamentul în viața socială, atitudine față de colegi și în relațiile cu părinții elevilor ; participare la activitatea obștească ; conduita moral-cetățenească.

În aprecierea acestor trăsături este important de a determina influenţa fiecăreia asupra activităţii desfăşurate.

b) Fără să însemne o subapreciere a trăsăturilor de personalitate şi a calităţilor profesionale ale pedagogului pentru randamentul muncii sale, vom afirma că *indicatorii de bază în evaluarea profesorului îi reprezintă activitatea depusă şi rezultatele obţinute.* Cum evaluarea rezultatelor şcolare a constituit obiectul analizei noastre în capitolele precedente, ne oprim aici asupra măsurării şi aprecierii *activităţii de conducere a procesului de instruire şi educare.* Problema ce se pune este aceea de a stabili *aspectele care au rol hotărîtor în definirea sistemului de lucru* al unui profesor şi în *prefigurarea rezultatelor.*

Numeroase cercetări au vizat conturarea modelului unui proces eficient şi al unui profesor bun. Astfel, pentru conceperea programului studierii activităţii cadrelor didactice, I. K. Babanski consideră că acesta ar trebui să cuprindă : date generale asupra pedagogului ; calităţile personale ; cunoştinţe şi priceperi în domeniul disciplinei predate şi al activităţii educative ; atitudinea faţă de activitatea didactică [1]. Alţi autori [2], propunîndu-şi să răspundă unor întrebări referitoare la actele de învăţămînt dominante la profesorii buni şi la comportamentele pedagogului, care stimulează folosirea proceselor mintale superioare şi favorizează participarea personală a elevilor, au stabilit funcţiile principale ale unui învăţămînt eficient care se cer deci evaluate : a) funcţii de control (indică ce să studieze, ce să facă) ; b) de impunere (indicînd o anumită conduită, nu-i permite să facă ceva) ; c) de facilitare (clarifică, demonstrează) ; d) de dezvoltare a conţinutului (clarifică, apreciază, explică) ; e) răspunsuri personale (la întrebările şi interesele elevilor) ; f) funcţii afective pozitive (solicitudine, încurajare) ; şi g) negative (admonestare). Înregistrîndu-se aceste acte în comportamentul profesorilor care obţin rezultate bune şi stabilindu-se distribuţia lor statistică se proiectează „comportamentul ideal" al profesorului. În exemplul dat, bunăoară, numărul mediu al actelor reprezintă procentual : $a = 47$; $b = 3$; $c = 7$; $d = 16$; $e = 5$; $f = 12$; şi $g = 10$.

Pe un model asemănător, alţi autori (Landsheere G.) distinge 9 categorii de funcţii ale profesorului, care trebuie şi pot fi evaluate : de organizare (închis, deschis, democratic, neutru etc., participarea elevilor), de impunere (informaţii, metode de rezolvare, opinie), de dezvoltare (stimulează, presupun cercetare personală, structurează gîndirea elevilor), de *feedback* pozitiv (aprobă stereotip sau într-un fel specific),

---

[1] Babanski, I. K., *lucrare citată*, cap. III.

[2] Landsheere, G. şi Bayer, E., *Analyse des interactions verbales en classe*, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Bruxelles, 1974.

feedback negativ (dezaprobă, ironie), de concretizare (folosește material, stimulează autocontrolul), de afectivitate pozitivă (recunoaște meritul cuiva, încurajează, solicitudine), de afectivitate negativă (critic, ironic, pedepsește, cinic). Prin înregistrarea acestor acte de conduită s-a obținut o clasificare a acestora prin ordinea de importanță : funcția de impunere 34,5%, de organizare 27%, de *feedback* pozitiv 11,4%, de concretizare 13,3%, celelalte funcții reprezentînd în total 13,8%.

În alte cercetări, activitatea profesorului este evaluată prin reducerea variabilelor la două. De pildă, M. A. Flanders le grupează în jurul „influenței directe" și „indirecte", iar Olivier și J. Shaver distinge două stiluri : „recitativ" (învățămînt magistral care transmite cunoștințe) și „socratic", care presupune schimburi de vederi, confruntări de idei.[1]

Stabilirea coordonatelor evaluării actului pedagogic trebuie să pornească de la obiectivele pe care acesta le vizează. De pildă, într-o carte consacrată acestei probleme, autorii ei apreciază că în învățămîntul contemporan rolul profesorului s-a schimbat radical. El nu mai constă în a transmite știința, mai degrabă el trebuie să fie un inovator „rolul său caracterizîndu-se prin următoarele tendințe : diversificarea funcțiilor pedagogice și o participare mai mare la elaborarea conținutului ; stimularea învățării și reducerea rolului transmiterii științei ; modificarea naturii raporturilor profesor-elevi ; intensificarea muncii în echipă între profesori ; creșterea participării școlii la viața colectivității și la colaborarea cu părinții elevilor ; diminuarea autoritarismului școlii.

Pornind de la coordonatele fundamentale ale activității în învățămîntul nostru în perioada actuală, precum și de la orientările didacticii moderne, putem enunța cu valoare de sugestie, următorii *indicatori* pentru evaluarea *activității profesorului :*

- capacitatea de a sesiza obiectivele specifice fiecărui capitol al cursului sau ale fiecărei lecții și de a subordona acestora întreaga organizare și desfășurare a sistemului de lecții și a fiecărei lecții în parte ;
- aptitudinea de a folosi tehnici de lucru menite să stimuleze participarea efectivă a elevilor la asimilarea cunoștințelor și formarea abilităților (strategii euristice, activități pe grupe, muncă independentă etc.) ;
- capacitatea de a adapta lecțiile la posibilitățile variate ale unor grupe de elevi, în vederea angajării lor la o activitate pe măsura forțelor lor (strategii de diferențiere a activității) ;

---

[1] Landsheere G. și Bayer E., *Lucrarea citată.*

[2] Goble Norman și Porter, *J., L'évolution du rôle du maître. Perspectives internationales,* Les Presses de l'Unesco, Paris, 1977.

• folosirea metodelor care favorizează dezvoltarea proceselor intelectuale ale elevilor, cultivarea atitudinii și a spiritului creator ;

• preocuparea și priceperea de a fructifica pe deplin și eficient valoarea educativă a conținutului lecțiilor, pentru cultivarea convingerilor și a sentimentelor politico-morale ale elevilor, pentru educarea unei motivații solide față de muncă și învățătură ;

• preocuparea și priceperea de a realiza legarea strînsă a conținutului disciplinei predate cu practica și viața socială, de a forma la elevi capacitatea de a aplica cele învățate ;

• capacitatea de a organiza și îndruma activitatea de învățare a elevilor, făcînd-o cît mai rodnică, de a forma deprinderi și obișnuința de a se instrui ;

• comportamentul profesorului în relațiile cu elevii și influența pe care o exercită asupra comportamentului acestora.

Cititorul va înțelege că lista indicatorilor prezentată este variabilă, ea urmînd să fie completată și modificată nu numai în funcție de prioritățile care se stabilesc la nivelul întregului sistem școlar, ci și de cele specifice profilului și situației concrete ale unităților de învățămînt. De asemenea, acești indicatori dobîndesc note specifice prin adaptare și completare la particularitățile diferitelor discipline sau activități. Variabilitatea în timp, de la o etapă la alta, și în spațiu, constituie una din caracteristicile lor.

Natura indicatorilor care constituie obiectul evaluării noastre determină și *stabilirea mijloacelor adecvate de măsurare și apreciere.* Este locul în care abordăm și problemele privind *modalitatea de evaluare, principiile* după care se desfășoară această acțiune. Unele din aceste metode și procedee sînt comune acțiunii de evaluare a unor aspecte variate ale actului pedagogic. Avem în vedere folosirea *observației directe, a interviului, chestionarului* ș.a. Subliniem aici numai necesitatea adaptării fiecăreia din aceste metode la specificul proceselor evaluate.

În afară de acestea, literatura pedagogică prezintă numeroase metode și tehnici proprii evaluării activității profesorului. Au fost imaginate, desigur pe baza unor experiențe, diverse tehnici de verificare, de consemnare a constatărilor, de evidență a observațiilor esențiale și de valorificare a concluziilor desprinse. Gama acestor modele este atît de variată, încît unii autori îndeamnă ca orice evaluator — director de școală sau inspector școlar — să adopte modelul cel mai convenabil propriului său sistem de lucru. Virtuțile oricărui model sînt exprimate de eficiența pe care o are.

În acest context, din experiența pe care o avem în acest domeniu ne-am conturat un sistem de măsurare și apreciere a diferitelor laturi ale activității profesorului care își propune să realizeze o măsurare cît mai exactă a fenomenelor și suficient de adaptabilă la evaluarea unei palete

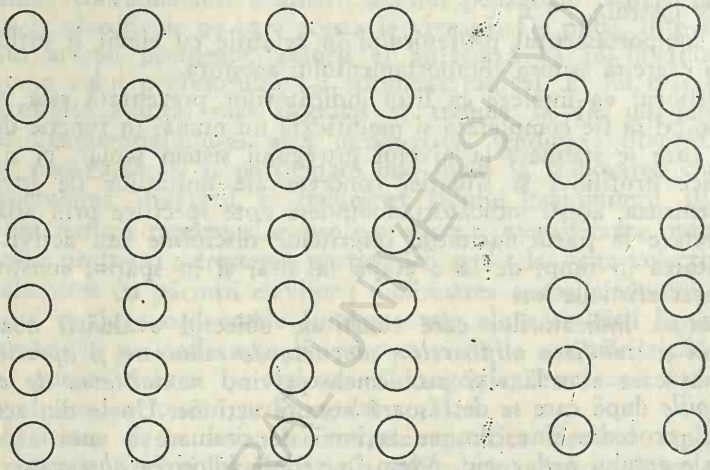
FIȘĂ DE EVALUARE A LECȚIEI

Clasa_____ Tema_____

Obiectul_____ Obiective pedagogice_____

SOLICITĂRI	DURATA	EXPLICAȚII	DURATA

P



ÎNTREBĂRI-SOLICITĂRI				
Reproductive	Explicative descriere	Analiză sinteză comparații	Aplicative	Opinie personală
total %	%	%	%	%

ALTE OBSERVAȚII

Școala_____

Profesor_____

⊗ Loc neocupat
② Elev de nivelul 2
------→ Completare solicitată de profesor
——→ Completare liberă
——→ Solicitare adresată elevului
× Răspuns al elevului

Fig. 21

BCU CLUJ CENTRALA UNIVERSITARĂ LIBRARY

variate de indicatori. Modelul este concretizat într-o *fişă de evaluare a lecţiei* (fig. 21) care cuprinde, pe lîngă unele date generale, „de identitate", ale lecţiei sau ale activităţii verificate : clasificarea solicitărilor profesorului faţă de elevi ; spaţii pentru consemnarea „solicitărilor" adresate de profesor clasei, a „explicaţiilor" pe care le dă profesorul şi a duratei acestora ; dispunerea elevilor în clasă (oglinda clasei) ; clasificarea „solicitărilor" după natura proceselor de cunoaştere pe care le antrenează ; — spaţiu pentru alte observaţii.

Folosirea fişei este în funcţie de obiectivele urmărite în evaluarea lecţiei. Astfel :

— dacă se doreşte să se aprecieze *măsura în care conceperea lecţiei de către profesor favorizează participarea activă a elevilor la asimilarea cunoştinţelor*, aceasta se realizează prin măsurarea cuantumului solicitărilor şi a duratei acestora în raport cu explicaţia (expunerea) profesorului ;

— în ipoteza verificării *capacităţii profesionale de a folosi strategii euristice*, toate solicitările adresate clasei sînt consemnate după natura proceselor pe care le stimulează : reproducere (ce este ?) ; descriere (ce vezi ? ce se observă ? ; comparaţii — sinteză ; aplicaţii ; apreciere (axiologice), exprimarea unei opinii personale. Din aşezarea datelor obţinute într-o curbă de distribuţie, situaţia poate fi apreciată ca fiind bună din punctul de vedere considerat, atunci cînd se obţine o curbă cu partea dreaptă mai înaltă pe ordonată. Dimpotrivă, situaţia este nesatisfăcătoare cînd valorile mari sînt acumulate în partea stîngă a curbei. Datele obţinute prin evaluarea a numeroase lecţii predate în ciclul gimnazial ne permit să definim, la această dată, cu valoare orientativă, coordonatele unei lecţii reuşite din punctul de vedere considerat. Grupînd în două categorii solicitările adresate de către profesor clasei, de o parte cele care presupun reproducerea celor învăţate (*R*) şi explicarea unor fenomene (*E*), iar de altă parte cele care antrenează procese de analiză şi sinteză (*A—S*), aplicare (*A*) sau exprimarea unei opinii, creaţie (*C*), distribuţia lor poate fi apreciată ca adecvată atunci cînd numărul solicitărilor din cea de a doua grupă este, de regulă, cu 50 la sută mai mare (pentru lecţii de matematică, gramatică, fizică, chimie, biologie) şi cînd prin unirea liniilor de distribuţie ale celor două grupe se obţine un segment paralel cu abscisa sau cu un punctaj mai mare la valorile din dreapta (pentru lecţii de literatură, limbi străine, istorie, geografie, ştiinţe sociale) — fig. 22 şi 23.

— dacă se apreciază preocupările profesorului de a asigura *participarea tuturor elevilor la desfăşurarea lecţiei* se notează în cercul marcînd locul fiecăruia de cîte ori este solicitat ;

— evaluarea poate fi extinsă apreciindu-se şi preocuparea de a-i stimula şi pe cei care au tendinţa de rămînere în urmă, care evoluează

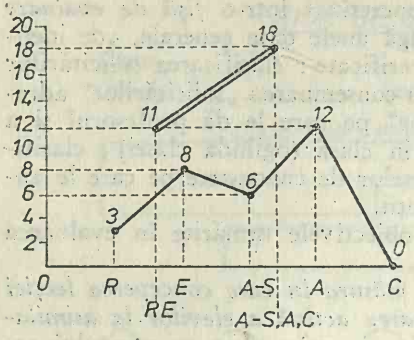


Fig. 22

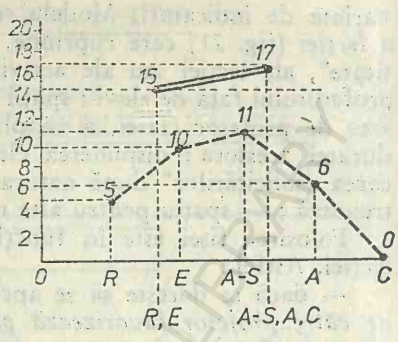


Fig. 23

mai greoi. În acest caz, înainte de lecție, pe baza rezultatelor din catalog, elevii sînt clasificați în 3—4 niveluri (de obicei pe cei cu note 9 și 10, nivelul 1 ; cu note 7—8, nivelul 2 ; cu note 5—6, nivelul 3 și sub 5, nivelul 4 — situație de eșec). Se înscrie în locul fiecărui elev cifra care semnifică nivelul său. Datele obținute indică frecvența solicitărilor față de fiecare categorie de elevi ;

— un alt aspect, deși nu este ultimul care poate fi măsurat, îl constituie *sistemul de comunicare* realizat în timpul lecției : profesor-clasă, elev-elev, elev-grup. În acest caz întrebările adresate elevilor sînt marcate prin săgeți cu vîrful spre elevul care a răspuns, iar eventuale completări făcute de alți elevi, prin segmente de legătură între aceștia. În organigrama prezentată în fig. 24 se poate observa că o singură dată un elev a adresat o întrebare și de două ori, un alt elev a făcut completări din inițiativa sa, la răspunsurile colegilor. Ne putem reprezenta că în condițiile folosirii tehnicii de lucru pe microgrupe în schema evaluatorului apare o rețea densă de comunicații între elevi și putem spune că o activitate reușită din acest punct de vedere este aceea care prezintă multiple direcții de circulație a informației, depășind cadrul obișnuit, tradițional, caracterizat prin circulația într-un singur sens, de la profesor la elevi.

Evaluarea profesorului, prin măsurarea cît mai exactă posibil a actelor sale și a eficienței acestora, sporește obiectivitatea și puterea persuasivă a judecăților de valoare formulate.

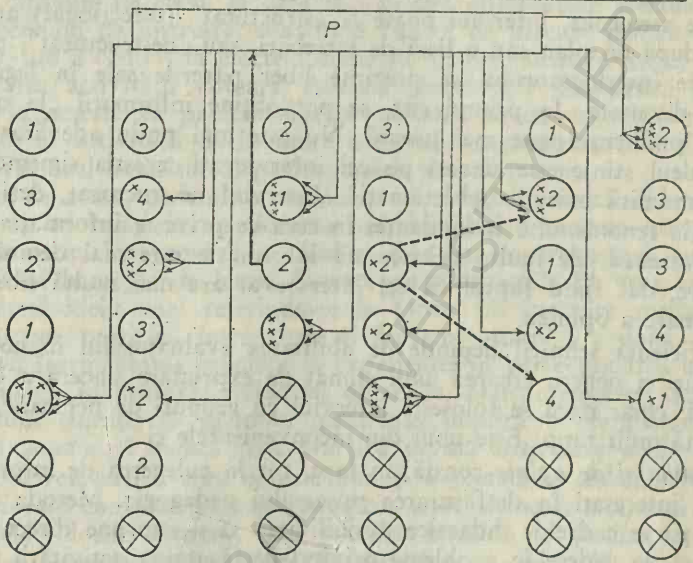
Alte tehnici pot fi folosite pentru cunoașterea temeinică, de data aceasta nu a activității sau rezultatelor obținute de cadrele didactice, ci a opiniilor acestora în legătură cu unele aspecte ale programului pedagogic. Dintre acestea, două sînt accesibile conducătorului de școală și inspectorului școlar : interviul și sondajul de opinie.

FIȘĂ DE EVALUARE A LECȚIEI

Clasa ..... Tema .....

Obiectul ..... Obiective pedagogice .....

SOLICITĂRI	DURATA	EXPLICAȚII	DURATA
- recitări - ghicitori - executarea unui cîntec - citire independentă - conversație	14' 3-4' 4-5' 2-20'	Prezentarea unui tablou	5



ÎNTREBĂRI - SOLICITĂRI									
Reproductive		Explicative Descriere		Analiză sinteză comparații		Aplicative		Concluzii opinie personală	
Total	4	%	6	%	0	%	14	%	6	%
		33 %				68 %			

Școala .....

Profesor .....

⊗ Loc neocupat

② Elev de nivelul 2

-----→ Completare solicitată de profesor

——→ Completare liberă

——→ Solicitare adresată elevului

× Răspuns al elevului

ALTE OBSERVAȚII

- prea multe discuții pregătitoare pentru o lecție de citire
- elevii au citit prea puțin.
- nu se face citire model
- la 30 solicitări au fost antrenați 30 elevi:
- 3 elevi de cîte 4 ori
- 4 elevi de cîte 3 ori
- 6 elevi cîte o dată
- toți elevii care au dat cîte 4 răspunsuri sînt de nivelul 1
- 8 elevi din cei care nu au dat nici un răspuns sînt de nivelurile 3 - 4

Fig. 24

BCU "CAROL I" BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ

Interviul reprezintă convorbirea evaluatorului cu personalul didactic, referitoare fie la unele aspecte ale programului pedagogic, fie la modul în care acesta rezolvă probleme ale activității didactice. Se realizează, de cele mai multe ori, individual deși sînt posibile astfel de convorbiri cu grupuri de profesori, atunci cînd problemele puse în discuție îi privesc pe toți.

De asemenea, interviul poate fi „structurat" (direcționat) adică realizat după un plan sau o listă de întrebări, sau „nestructurat", prin care se cere interlocutorului să prezinte liber părerile sale în legătură cu tema discutată. În primul caz, se pot obține informații „la obiect" a căror prelucrare este mai ușoară. Nu este mai puțin adevărat însă că procedeul stînjenește uneori pe cei intervievați, aceștia simțindu-se într-o anumită măsură „chestionați". Interviul nestructurat, deși permite apariția fenomenului redundanței în ceea ce privește informația pe care o furnizează, de multe ori această informație este mai demnă de încredere, dat fiind faptul că cel intervievat are mai multă libertate de exprimare a opiniei.

Eficiența tehnicii depinde de abilitatea evaluatorului în conducerea discuției și pentru crearea unui climat de exprimare sinceră a opiniilor. Totuși, chiar dacă se folosește interviul cu grupuri de persoane, metoda necesită mult timp. Este unul din inconvenientele ei.

Sondajul de opinie constă, în fapt, tot în culegerea de informații de la cei interesați în desfășurarea procesului pedagogic. Metoda oferă pe de o parte cadrelor didactice posibilitatea să-și exprime direct ideile și punctul de vedere în probleme privind desfășurarea activității, iar evaluatorului, atunci cînd acesta este conducătorul unității, participarea și sprijinul colaboratorilor în realizarea obiectivelor stabilite. Experiența arată că întotdeauna „consultarea" celor care trebuie să participe la o activitate, în scopul adoptării deciziilor adecvate de ameliorare a acestei activități, are efecte pozitive în sensul stimulării inițiativelor și a responsabilității colaboratorilor.

Numeroase laturi ale activității școlare pot constitui obiectul acestor sondaje. Cele mai frecvente sînt cele care se referă la organizarea activității școlare (cadrul didactico-material, organizarea colectivelor de elevi, programul de activitate etc.), relațiile dintre cadre didactice, dintre personalul didactic pe de o parte și părinți, organizații de copii, pe de altă parte, stilul de muncă din școală, stilul conducerii unității ș.a.

Valoarea tehnicii se relevă mai cu seamă în faptul că este îndreptată asupra unui aspect slab al circuitului informației și anume acela al comunicării de jos în sus a sugestiilor, problemelor și a punctelor de vedere.

4.2. PROFESORUL ŞI AUTOEVALUAREA ACTIVITĂŢII SALE

Un aspect esenţial al funcţiei diagnostice pe care o realizează actul de evaluare, se poate spune un corolar al acesteia, îl reprezintă procesul de autoevaluare pe care îl prilejuieşte, privit din punctul de vedere al pedagogului. În acest sens, informaţiile dobîndite prin evaluarea rezultatelor obţinute de elevi, la care se asociază observaţiile efectuate asupra procesului de instruire, constituie puncte de plecare pentru analiza acţiunii care a condus la efectele măsurate şi, prin urmare, temei pentru ameliorarea activităţii viitoare. Această „întoarcere sistematică la emiţător", la activitatea profesorului în calitatea sa de organizator şi îndrumător al activităţii de învăţare a elevului reprezintă, în ultimă instanţă, factorul hotărîtor al perfecţionării muncii lui.

Este, de acum, un truism aserţiunea că simpla practică didactică nu duce prin ea însăşi la ameliorarea activităţii, şi constituie numai premisele acesteia. Un proverb, a cărui origine este controversată, spune că „timpul îşi bate joc de lucrul la care nu participă". El vrea să sublinieze două idei : una, referindu-se la faptul că în orice realizare, la orice proces, participă între altele şi factorul „timp" ; a doua, credem că relevă însemnătatea practicii, a experienţei în perfecţionarea modului de a munci, în însuşirea măestriei didactice. Dar înţelegerea deplină a adevărului cuprins în dictonul menţionat implică o completare esenţială, şi anume *că numai acea practică supusă sistematic unei evaluări* cu scopul relevării a ceea ce este bun şi a punctelor slabe, *îmbogăţită şi ameliorată* continuu prin introducerea unor elemente noi, mai eficace decît cele folosite anterior, deci *practică însoţită de gîndire, activitate creatoare*, numai aceasta poate fi considerată veritabilă „experienţă" acumulată, menită să contribuie la perfecţionarea procesului didactic. Profesorul care foloseşte ca argument al competenţei sale numai „practica îndelungată", dar care a rămas aproape la ceea ce a acumulat în timpul studiilor, în a cărui activitate nu s-a schimbat nimic sesizabil în sens pozitiv, de la un an la altul, fireşte că nu realizează un progres în sistemul de lucru şi în rezultatele obţinute. Prin urmare, competenţa nu este, întotdeauna, proporţională cu anii de practică. Numeroase cazuri demonstrează că experienţa poate fi acumulată în perioade scurte. Adevărul cuprins în clasicul dicton francez „la valeur n'attend pas le nombre des années" dobîndeşte confirmarea prin multe exemple de ameliorări spectaculare realizate în timp scurt în numeroase domenii de activitate.

Experienţa demonstrează că *formarea profesională*, — în accepţia contemporană a acestui termen, de pregătire continuă pentru a răspunde adecvat solicitărilor de competenţă, — *depinde în măsură însemnată de autoevaluarea frecventă a propriei activităţi.* Însuşirea măestriei în con-

ducerea actului pedagogic nu pot fi atinse decît de cei care au, între altele, şi acest simţ autocritic. De aceea, comportamentul profesional al pedagogului trebuie să se caracterizeze în mod necesar, printre altele, prin examinarea sistematică a activităţii desfăşurate, prin atitudine deschisă de receptare a experienţei pozitive a colegilor săi. Modalităţile de autoevaluare sînt numeroase.

a) Un mijloc uşor de folosit şi convenabil oricărui pedagog îl constituie *autoanaliza* actului pedagogic desfăşurat, vizînd desprinderea elementelor izbutite şi a celor care urmează să fie remediate. Consemnarea impresiilor, a constatărilor şi a concluziilor la sfîrşitul fiecărui sistem de lecţii, acest „colocviu al pedagogului cu sine" poate deveni sursa unor sugestii valoroase pentru perfecţionarea activităţii. În acest scop, se recurge şi la folosirea unor mijloace cum sînt video-înregistrări, audio-înregistrări, chestionare adresate elevilor ş.a.

b) Eficacitatea sistemului de lucru al pedagogului se materializează, însă, în rezultatele şcolare obţinute de elevii pe care îi pregăteşte. De aceea, evaluarea sistematică a performanţelor elevilor are şi funcţia de criteriu, punct de pornire într-un proces de autoevaluare a muncii pedagogului. În această perspectivă, funcţia diagnostică a evaluării se amplifică şi devine mai concludentă dacă se extinde asupra analizei comportamentului şcolar al elevilor în ciclul următor de studii sau în activitatea profesională. De aceea, *consultarea elevilor asupra dificultăţilor întîmpinate ulterior în activitatea şcolară* — în anii următori de studii — sau în activitatea socio-profesională poate constitui sursa unor observaţii şi sugestii utile pentru îmbunătăţirea activităţii de pregătire a seriilor următoare de elevi.

c) Într-un studiu consacrat acestei probleme, Simpson Ray argumentează oportunitatea şi eficacitatea *participării elevilor la procesul de auto-analiză pe care pedagogul îl realizează asupra propriei sale activităţi.* Argumentul se impune prin realitatea pe care o evocă. Procesul didactic presupune nu numai şi nici măcar în primul rînd munca pedagogului ci şi pe aceea a elevilor. În fapt, activitatea de învăţare a elevilor, mai cu seamă pe treptele superioare ale şcolarităţii, are un rol hotărîtor pentru nivelul rezultatelor. Nu trebuie ignorat nici faptul că randamentul muncii elevilor depinde şi de virtuţile activităţii pedagogului ca organizator şi îndrumător al acestei activităţi. De aceea, antrenarea elevilor în procesul de analiză şi de ameliorare a activităţii comune apare pe deplin justificată. În acest sens, este recomandată folosirea de *chestionare* adresate elevilor prin care li se solicită părerea cu privire la unele aspecte ale activităţii didactice (măsura în care este favorizată intercomunicarea în timpul lecţiei, modul în care este organizată activitatea pe microgrupe, cum este realizat dialogul, discuţia

frontală, opinii cu privire la munca independentă, volumul temelor, caracterul lor, îndrumarea acestei activităţi ş.a.).

Alteori, *sînt desemnaţi cîţiva elevi să urmărească, pe baza unui ghid, desfăşurarea unor activităţi şi să formuleze observaţii ameliorative asupra lor.* Apreciem că unele cerinţe trebuie respectate în folosirea acestei tehnici. Avem în vedere tactul ce se impune în astfel de situaţii pentru a obţine de la elevi păreri sincere, obiective. Procedeul ascunde şi riscuri. Ele privesc, în cel mai uşor caz, neputinţa elevilor de a aprecia — în perspectiva unor criterii ştiinţifice — o activitate complexă, precum şi faptul că procedeul poate declanşa emiterea neîntemeiată a unor opinii favorabile pentru a face plăcere pedagogului, fie a unor observaţii critice, severe, izvorîte din antipatie faţă de pedagog, din nemulţumirea faţă de tratamentul la care au fost supuşi. Oricum, examinarea cu mult discernămînt a acestor informaţii este condiţia de bază pentru a se emite judecăţi de valoare obiective şi utile.

c) O modalitate de autoanaliză, practicată mai mult în acţiunile de formare a pedagogilor, dar cel puţin tot atît de eficientă şi în cazul cînd aceste acţiuni au intenţii de perfecţionare a procesului didactic, este *înregistrarea pe telerecording a actului pedagogic.* Atunci cînd există posibilitatea de magneto-copiere, efectele sînt considerabile. Tehnica permite autoconfruntarea şi aprecierea valorii unor procedee de lucru după efectele pe care le au asupra elevilor. De aceea, în mod obişnuit, una din camerele de luat vederi înregistrează, mai ales, reacţiile subiecţilor. De asemenea, vizionarea de către profesor a înregistrării (autoscopia) este mult mai convingătoare decît comentariile observatorului extern.

Concluzia care se degajă din demersul nostru pe această temă este aceea că pedagogul nu poate spera să progreseze în sistemul său de lucru decît în măsura în care el acceptă punerea în discuţie a muncii desfăşurate.

5. SISTEMUL RELAŢIILOR EDUCAŢIONALE

Un aspect căruia obişnuim să-i acordăm mai puţină atenţie decît influenţa reală pe care o exercită asupra nivelului muncii într-o clasă sau chiar şcoală, îl reprezintă *climatul social favorabil unei activităţi de învăţare rodnică* (fig. 25). Este necesar să înţelegem că activitatea de învăţare, deşi este o activitate individuală, se realizează în climatul social al clasei şi al şcolii. Elevii receptează influenţa profesorilor, dar fiecare din ei se află şi sub influenţa colegilor, interferează cu aceştia, iar acţiunile fiecăruia influenţează asupra grupului. De aceea, rezultatele

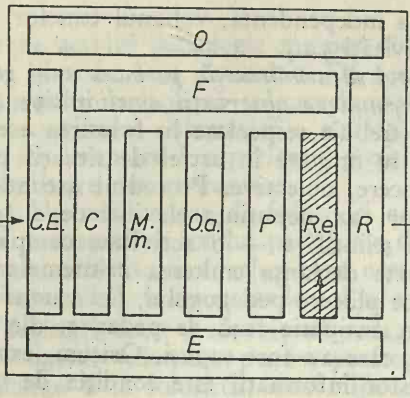


Fig. 25

obținute de diverși elevi, ca și cele în ansamblu sînt în măsură considerabilă dependente de gradul de organizare a activității, de climatul social statornicit, de natura relațiilor educaționale.

Așadar, o influență puternică asupra rezultatelor școlare o are *sistemul de relații pedagogice* statornicite în desfășurarea unui program de instruire și educare. În cadrul acestora, relația care prezintă cea mai mare însemnătate este aceea care se stabilește între *profesor și elevi*. Dar nu este singura care trebuie luată în considerare. În condițiile școlii, învățarea se realizează în colectivitate. Prin urmare, în mod obiectiv se creează o altă categorie de relații: *elev-elev*, *elev-grup*. De asemenea, exercitîndu-și acțiunea sa de organizare și dirijare a activității de învățare a elevilor și de formare a acestora, profesorul intră în multiple relații cu alți factori care contribuie la acest proces: familia, organizațiile de copii și tineret etc. Întregul sistem de relații constituie cadrul în care se desfășoară actul pedagogic, „climatul social al învățări" și care influențează în însemnată măsură nivelul rezultatelor activității școlare. Ca urmare, este firesc să ne întrebăm asupra dimensiunilor acestei influențe, care trebuie să fie natura acestor relații pentru a crea climatul adecvat unei activități școlare rodnice ș.a.m.d. Cu alte cuvinte, apare necesară supunerea acestui aspect al activității școlare unei acțiuni de evaluare.

Ca și în analiza celorlalți factori, și de această dată este de recomandat să se procedeze la stabilirea elementelor de bază ale sistemului de relații. Dintre acestea să reținem:

- relațiile dintre membrii colectivului pedagogic;
- relațiile dintre profesori și elevi;
- relațiile dintre elevi.

a) În ceea ce privește prima grupă, *relațiile dintre profesori*, activitatea din orice școală presupune un spirit colectiv, de acțiune conjugată, coordonată și orientată spre aceleași obiective, bazată pe colaborare și sprijin reciproc. Aceste relații se reflectă și în relația pedagogică profesor-elevi. Acolo unde această ambianță nu este asigurată, unde fiecare profesor acționează separat de ceilalți sau, mai mult, unde

domnește chiar un spirit de adversitate, aceasta se răsfrînge și asupra relațiilor profesor-elevi care se caracterizează prin lipsa de interes, de cooperare și în final prin frustrarea celor din urmă de sprijinul pe care sînt îndreptățiți să-l primească din partea profesorilor.

Mulți autori atrag atenția asupra rolului climatului de muncă pentru randamentul activității întregii unități și în acest context se vorbește de însemnătatea „atitudinii" și a „moralului", înțeles ca „stare în care profesorul dobîndește conștiința faptului că rezultatele activității sale profesionale provin din contextul general al muncii colective." [1] Prin urmare, colectivul din care face parte și relațiile sale cu el au un rol important în obținerea lor. În același timp, este covîrșitor pentru gradul de „angajare" a cadrelor didactice la îndeplinirea sarcinilor într-un mod acceptabil, atitudinea conducerii față de ele. Experiența dovedește că relațiile care se întemeiază pe încredere reciprocă, pe antrenarea profesorilor la luarea deciziilor în probleme care privesc munca lor sau activitatea în ansamblu, precum și pe participarea lor la elaborarea programelor de lucru, de instrucție și educație, constituie un cadru prielnic pentru o activitate rodnică.

Pentru evaluarea acestui aspect al relațiilor educaționale, J. Green, recomandă *două tehnici :*

— „lista de situații", constînd în a se solicita cadrelor didactice să menționeze acele elemente din mediul lor de lucru care le dau satisfacții deosebite sau care, dimpotrivă, le provoacă cele mai mari nemulțumiri ; este așa-numita „tehnică a evocării libere" ;

— „lista de control", presupunînd în esență tot recoltarea unor opinii, dar care se realizează oferind celor evaluați lista situațiilor posibile, a celor întîlnite cel mai frecvent, întrucît de multe ori subiecții le pot omite ; este deci o tehnică de evocare dirijată.

b) A doua categorie din sistemul relațiilor educaționale, *relația profesor-elevi* a generat idei și poziții controversate. Această relație se exprimă, în ultimă analiză, în raportul dintre „intervenție și non-intervenție", „directivism și non-directivism", dintre „control și independență". Termenii utilizați în această dihotomie definesc situațiile extreme, fie de autoritate absolută a profesorului, fie de dezvoltare și de activitate liberă, nestînjenită, a elevilor. Experiența demonstrează că între aceste poziții extreme se află relații profesor-elevi care prezintă nuanțe foarte bogate de autoritate, de dirijare, respectiv de autonomie. (Kurt Lewin).

Conducerea actului pedagogic este o activitate complexă care nu poate fi limitată, așa cum s-a făcut multă vreme, la procesul „predării". Mai mult, ea nu reprezintă nici măcar în primul rînd „predare",

[1] Green, John, *Lucrare citată.*

ci cu deosebire „învățare". O asemenea înțelegere a actului de instruire, promovat de didactica modernă, situează în primul plan munca de învățare a elevilor, pe care îndrumarea profesorului este menită să o facă să devină cît mai eficientă. În acest sens, fără să subapreciem valoarea acțiunii profesorului (precizia și claritatea explicațiilor sale, intervenția sa stimulatoare, dirijarea procesului prin efectuarea pașilor învățării într-o succesiune riguros logică și eficace etc.), nivelul rezultatelor școlare depinde direct de măsura în care elevii participă efectiv la procesul de asimilare a cunoștințelor, de formare a abilităților. Aceasta presupune o motivație puternică a activității de învățare, atitudine exprimată în urmărirea atentă a explicațiilor profesorului, îndeplinirea sarcinilor de muncă independentă, efort susținut și muncă sistematică de învățare ș.a. Dar, însăși realizarea acestor aspecte atitudinale din partea elevilor față de activitatea școlară constituie un rezultat al activității profesorului. Prin urmare, ele trebuie privite atît drept condiții ale unei activități școlare reușite, cît și ca rezultate ale acesteia. În această perspectivă, relația profesor-elev nu poate fi judecată după modelul: ce se cere profesorului, ce se cere elevilor și cum își îndeplinește fiecare din aceștia îndatoririle, ci *presupune evaluarea naturii relațiilor create de profesor în activitatea sa comună cu elevii.* Relația profesor-elev poate fi apreciată sub mai multe aspecte. Dintre acestea, *relația de comunicare* relevă, fără îndoială, activitatea centrală a actului pedagogic. Comunicarea este esențială pentru activitatea de instruire, de aceea și pentru relația profesor-elevi. Comportamentele verbale ale profesorului prezintă importanță deosebită pentru evaluator. Gama bogată a relațiilor care se stabilesc din acest punct de vedere se desfășoară de la relația în care este predominantă activitatea de predare corelată cu atitudinea pasivă, de ascultare și receptare din partea elevilor, pînă la relația în care activitatea elevilor se desfășoară în afara oricărei îngrădiri, intervenția profesorului fiind foarte restrînsă. De fapt, întemeiat tocmai pe această caracteristică, Kurt Lewin a desprins cele trei tipuri de relație: autocratică, bazată pe autoritatea absolută a profesorului, liberală (*laissez faire, laissez passer*) și democratică, de cooperare. Nu vom examina trăsăturile fiecăreia din ele, întrucît opțiunea didacticii moderne pentru promovarea relației de cooperare exprimă o tendință certă în această direcție. Subliniem, însă, faptul că pentru aprecierea eficacității relației de comunicare, criteriul esențial îl constituie măsura în care ea realizează *participarea efectivă a elevilor la activitatea de învățare, stimulează munca personală a acestora.* Din acest punct de vedere, relația de comunicare în actul pedagogic se manifestă în multitudinea traseelor, a legăturilor de comunicare și în densitatea acestora în procesul didactic.

Fiecărui tip de relaţie îi este caracteristică o anumită atitudine a profesorului, o anumită manieră de organizare şi conducere a activităţii de învăţare a elevilor. Dacă pentru „relaţia directivistă" este caracteristică lecţia expusă de către profesor, cu caracter narativ, de expunere tip monolog, elevii avînd numai datoria de a asculta demonstraţia, lecţia în care numai profesorul lucrează, apeluri frecvente la atenţie şi memorie, acceptarea fără rezerve a cerinţelor profesorului ş.a.m.d., relaţiei nonintervenţioniste îi este proprie libertatea deplină în informare în ceea ce priveşte documentarea şi comportarea.

Faţă de aceste modele, didactica contemporană promovează o relaţie care, în planul comunicării, se caracterizează prin punerea elevului în situaţia de a redescoperi cunoştinţele ce trebuie însuşite, prin cultivarea spiritului ştiinţific, al căutărilor sistematice. În acest fel, procesul de învăţare, din transfer de informaţie, devine un veritabil act de cunoaştere. Activitatea şcolară este favorizată de o atitudine de înţelegere, permisivă, de îndrumare din partea profesorului, corelată cu creşterea independenţei elevilor, cu învăţarea dirijată, îndrumată. Mai mult, această atitudine trebuie să fie dinamică, să se distingă prin mobilitate, în funcţie de desfăşurarea actului pedagogic, profesori eficienţi fiind cei „flexibili, capabili să extindă sau să restrîngă independenţa elevilor potrivit situaţiei date", şi care lucrează astfel încît „manifestările de independenţă ale elevilor să se înscrie ca o tendinţă pe o linie ascendentă." [1]

O asemenea relaţie stimulează şi amplifică relaţiile de colaborare dintre elevi, întăreşte coeziunea clasei, avînd deci o puternică tonalitate afectivă.

Pornind de la teza de mai sus, pentru evaluarea activităţii realizate cu elevii, din punctul de vedere considerat, a fost conceput un model de măsurare a direcţiilor şi densităţii comunicării informaţiilor în orice activitate cu elevii. Folosindu-se modelul „fişei de evaluare a lecţiei" (fig. 19) se fac următoarele notaţii :

— solicitările adresate de profesor clasei (cu linii punctate de la profesor cu vîrful spre elev) ;

— solicitările adresate de elevi profesorului — întrebări, lămuriri, explicaţii, completări, exprimarea unor opinii (cu linii neîntrerupte de la elev cu vîrful spre profesor) ;

— schimbul de informaţii între elevi (linii punctate de la elev cu vîrful spre colegul său) ;

---

[1] Potolea, Dan, *Control şi independenţă în educaţie*, Revista de pedagogie, nr. 8/1977.

— cooperare în cadrul microgrupului și muncă independentă, imposibilă de redat în grafic, dar putînd fi descrisă astfel încît să demonstreze realizarea unui schimb larg de informații.

c) *Relația elev-elev* prezintă numeroase aspecte cu rol important pentru rezultatele școlare. Activitatea de învățare, în context școlar, deși individuală, interferează cu aceea a colegilor. Fiecare elev, ca membru al grupului — mai mare ori mai mic — este influențat de acesta, iar acțiunile sale exercită influență asupra celorlalți membri, astfel încît comportamentul fiecăruia datorează foarte mult interacțiunii lui cu colegii, cu grupul din care face parte. De aceea, rezultatele obținute de diverși elevi, ca și cele de ansamblu, depind în măsură considerabilă nu numai de gradul de organizare a activității, de natura relațiilor dintre profesori și elevi, ci și de relațiile dintre elevi. Această categorie de relații poate prezenta nuanțe foarte variate, situîndu-se între relații întemeiate pe competiție și adversitate, de muncă individuală și dezinteres față de evoluția colegilor, pe de o parte, și relații de emulație și întrajutorare în același timp, de cooperare, pe de altă parte.

Realizarea climatului care favorizează o activitate școlară cu rezultate rodnice implică statornicirea unor relații de autentică cooperare între profesori și elevi, precum și între elevii înșiși. Un aspect al acestei relații este *îmbinarea firească a competiției cu spiritul de conlucrare în atingerea unui obiectiv comun*, obținerea unui nivel ridicat de pregătire de către toți.

După opinia noastră, conduita didactică eficace din acest punct de vedere este aceea care promovează, în primul rînd, relații de cooperare în cadrul cărora elevii coparticipă frecvent la realizarea unor acțiuni, îndeplinind roluri și poziții diferite în funcție de capacitățile și posibilitățile lor. Folosirea frecventă a muncii pe grupe în cadrul clasei, a tehnicilor de diferențiere a instrucției în raport cu capacitățile elevilor, promovarea modalităților de întrajutorare, sînt numai cîteva din multele mijloace ce pot fi folosite pentru sporirea eficienței muncii didactice.

Relația elev-elev, sau mai frecvent elev-grup, depășește cadrul schimbului de informații, ea înfățișîndu-se, mai degrabă, ca *o relație generală, socială*, care pătrunde și se exprimă în toate manifestările elevilor. Sub acest aspect, ea apare pregnant, în primul rînd, ca rezultat al acțiunii profesorului, iar odată formată, exercită o influență favorabilă asupra activității de învățare. Evaluarea relației pedagogice și din acest punct de vedere este cu atît mai necesară cu cît statornicirea climatului favorabil unei munci încununate de succes nu se obține de la sine, ci, totdeauna, este rezultatul muncii pedagogului. Colectivitățile școlare, de clasă, nu sînt constituite și, în multe cazuri, nici nu se

pot constitui pe temeiul preferințelor elevilor, deci pe un fond afectiv care să confere de la început coeziunea grupului. De regulă, elevii fac parte din aceeași clasă numai datorită faptului că aparțin aceleiași promoții, fac parte din aceeași circumscripție școlară sau și-au ales un profil comun de pregătire. Prin urmare, alte circumstanțe decît dorințele lor îi pun în situația de a lucra împreună. Rareori devine posibilă, în cazul mai multor clase de același nivel, luarea în considerare a legăturilor afective dintre elevi.

Printre metodele cel mai des folosite și în același timp eficace pentru evaluarea relațiilor dintre elevi, în interiorul clasei, sînt *tehnicile sociometrice*. Astfel, *sociograma clasei* prezintă schematic relațiile personale ale elevilor în cadrul grupului. Trebuie subliniat faptul că obținerea sociogramei clasei nu este suficientă prin ea însăși pentru evaluarea atitudinii elevului față de colegi sau a relațiilor stabilite în interiorul clasei, dar oferă informații utile a căror analiză poate contribui la evaluarea aspectului considerat.

În practica evaluării sînt folosite și alte tehnici. De exemplu, *metoda „ghici cine ?"* care permite identificarea liderului virtual al grupului. În acest caz, mai multe caracteristici personale ce constituie obiective ale acțiunii de educație, prin urmare și ale actului de evaluare, sînt înscrise pe o listă. Se cere elevilor să indice colegul care se apropie cel mai mult de descriere. Sînt relevate, cu acest prilej, și atitudinile elevilor față de anumite trăsături comportamentale.

Se înțelege că aspectele examinate nu epuizează gama foarte bogată a problemelor pe care le comportă evaluarea activității școlare. Analiza se cere întregită și, în orice caz, operată în funcție de condițiile concrete în care se desfășoară activitatea. Numai o examinare atentă și obiectivă a actului pedagogic, realizată de fiecare profesor, oferă posibilitatea perfecționării continue a activității de instrucție și educație din acest punct de vedere.

*

* *

Măsurarea rezultatelor școlare sau a unor elemente ale procesului de instruire și educare reprezintă numai o etapă, este adevărat esențială dar nu și suficientă, pentru evaluarea actului pedagogic. Tehnicile de măsurare sînt mijloace care oferă date cu privire la fenomenul considerat în vederea evaluării lui. Rareori aceste date reprezintă prin ele însele o apreciere a aspectului măsurat. În același timp, trebuie reținut că, în multe situații, prin măsurare nu se obțin date relevante. De aceea, pentru obținerea unui maximum de informație cu privire la fenomenele studiate, deci pentru realizarea unei evaluări complete, este necesară *prelucrarea și interpretarea informațiilor obținute prin măsurare*.

Pentru prelucrarea rezultatelor măsurării, se recurge la metode statistico-matematice. Ele constituie mijlocul principal de exprimare a relațiilor cantitative dintre fenomene, limbajul comun al măsurării și, totodată, un instrument de studiu specific fenomenelor de masă cum sînt rezultatele actului de instruire și educare. Conducerea unei activități presupune cunoașterea sistematică și cît mai exactă a rezultatelor acesteia, ceea ce face necesară măsurarea și valorificarea datelor obținute cu ajutorul instrumentului statistico-matematic. De aceea, cunoașterea tehnicilor de interpretare a datelor obținute prin măsurarea rezultatelor școlare constituie o cerință de bază pentru orice evaluator, fie el profesor conducător al procesului pedagogic, sau factor de control și îndrumare ori cercetător.

Procesul de valorificare a rezultatelor măsurării implică mai multe operații realizate în etape : colectarea datelor potrivit obiectivelor urmărite și criteriilor urmate în măsurare ; reducerea datelor la un număr restrîns de date și indicatori considerați suficienți pentru aprecierea rezultatelor (operație de reducere a dimensiunilor și de ordonare a datelor) ; efectuarea unor observații cu valoare diagnostică asupra activității care a condus la rezultatele măsurate ; formularea unor concluzii, judecăți de valoare referitoare la proprietățile variabilelor măsurate ; formularea unor predicții relative la posibilitățile de desfășurare a actului pedagogic și la rezultatele posibile în etapele următoare.

Rezultă că procesul prelucrării datelor obținute prin măsurare este un proces complex care permite obținerea de informații relative la factorii care au condus la datele rezultate în cadrul modelului studiat, ordonarea acestora din punctul de vedere al semnificației lor și obținerea unor concluzii cu valoare de prognoză despre evoluția ulterioară. Așadar, prelucrarea datelor măsurării prezintă importanță nu numai pentru realizarea funcției constatative ci, mai ales, pentru prevederea evoluției viitoare a procesului, a subiecților, a rezultatelor, îndeplinind în acest sens o funcție predictivă. Este aplicabil în această privință principiul general potrivit căruia modalitatea cea mai potrivită pentru a scruta viitorul și a prognostica rezultatele viitoare o constituie cunoașterea faptelor și a rezultatelor prezente. Tocmai prin îndeplinirea acestor funcții, actul de evaluare se prezintă ca factor esențial al perfecționării continue a activității de învățămînt.

BCU IAȘI

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Agazzi, A., *Les aspects pédagogiques des examens*, Strassbourg, Conseil de l'Europe, 1968.
2. Ahman, I., *Une approche d'évaluation externe de l'enseignement*, Paris, I.I.P.E., 1972.
3. * * * *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România*, Bucureşti, 1979.
4. Babanski, I. K., *Optimizarea procesului de învăţămînt* (traducere din limba rusă), Bucureşti, E.D.P., 1979.
5. Bloom, B., Hastings, G. F., *Handbook on formative and sumative evaluation of student learning*, NewYork, 1971.
6. Bonboir, Anna, *Une Pédagogie pour demain*, Paris, PUF, 1974.
7. Bonboir, Anna, *La docimologie*, Paris, PUF, 1972.
8. Bonboir, Anna, *La méthode des testes en pédagogie*, Paris, PUF, 1973.
9. Ceauşescu, Nicolae, *Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al XI-lea şi Congresul al XII-lea şi sarcinile de viitor ale partidului*, Bucureşti, Editura politică, 1979.
10. Ceauşescu, Nicolae, *Cuvîntare cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului*, Bucureşti, Editura politică, 1973 *(Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973)*.
11. Ceauşescu, Nicolae, *Cuvîntare cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conştient şi devotat al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi al comunismului în România*, prezentată la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste, Bucureşti, Editura politică, 1976.
12. Ceauşescu, Nicolae, *Cuvîntare la Congresul educaţiei şi învăţămîntului*, „Scînteia", nr. 10976/1980.
13. Chircev, A. şi colectiv, *Verificarea orală a cunoştinţelor elevilor*, Bucureşti, E.D.P., 1962.
14. Davitz, Joel şi Ball, Samuel, *Psihologia procesului educaţional* (traducere din limba engleză), Bucureşti, E.D.P., 1972, partea a VI-a.
15. Debesse, M. şi Milaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, vol. 4 şi 5.

16. * * *, *Documentation et informations pédagogiques,* Bulletin nr. 182/1972 *(Les causes et les conséquences des abandons en cours d'études),* B.I.E., 1974.
17. * * *, *L'éducateur et l'approche sistémique,* les Presses de l'Unesco, Paris, 1976.
18. * * *, *Educational documentation and information,* Bulletin of the International Bureau of Education, nr. 191, 1974 *(Evaluation of achievement in the socialist countries of Eastern Europe).*
19. * * *, *Evaluation du rendement scolaire,* „Bulletin" nr. 184, 1972 *(Raport du séminaire d'évaluation,* Paris, 1974).
20. Evens, L. M., *L'action pédagogique sur les attitudes et l'intérêts* (traducere din limba engleză), Paris, 1976.
21. Faure, Edgar şi colectiv, *A învăţa să fii* (traducere din limba franceză), Bucureşti, E.D.P., 1975.
22. Gagné, R., *Condiţiile învăţării* (traducere din limba engleză), Bucureşti, E.D.P., 1975.
23. Gilly, Michel, *Elev bun, elev slab* (traducere din limba franceză), Bucureşti, E.D.P., 1976.
24. Green, John, *Introduction to measurement and evaluation,* New York, 1970.
25. Hallak, Jacques, *Coûts et dépenses en éducation,* Paris, Unesco, I.I.P.E., 1969.
26. Helwig, Z., *La méthode de prédiction de la déperdition d'enseignement,* C.S.R. — E — 3 Paris, Unesco.
27. * * * *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în R. S. România,* Bucureşti, Editura politică, 1973.
28. Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, *Analiza procesului de învăţămînt* (componente şi perspective), Bucureşti, E.D.P., 1977.
29. Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, *Cunoaşterea elevului, o sinteză a metodelor,* Bucureşti, E.D.P., 1978.
30. Ionescu, Miron, *Previziune şi control în procesul didactic,* Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1979.
31. Kravetz, Nathan, *Evaluation des systèmes d'enseignement en vue d'amélioration de leur efficacité interne,* Paris, I.I.P.E., 1972.
32. Krathwohl, D., Bloom, B., Massia, B. *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (traducere din limba engleză), Montreal, 1970.
33. Kulcsár, Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare,* Bucureşti, E.D.P., 1978.
34. Landsheere, G. De, Landsheere, Viviané De, *Définir des objectifs de l'éducation,* Bruxelles, 1975.
35. Landsheere, G. De, *Evaluarea continuă. Examene* (traducere din limba franceză), Bucureşti, E.D.P., 1975.
36. * * * *La réduction de la déperditions scolaire. Etude préparée pour le B.I.E., par l'Office de statistique de l'Unesco,* Paris-Genève, Unesco — B.I.E., 1972.

37. * * * Legea educației și învățământului nr. 28 din 21.XII.1978.
38. Maliţa, Mircea, Zidăroiu, Corneliu, *Metode matematice ale sistemului educațional*, București, E.D.P., 1972.
39. Mager, Robert, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, 1977.
40. Matei, Nicolae, *Sociabilitatea și temeiurile ei morale în colectivele școlare*, București, E.D.P., 1973.
41. * * * *Mesure statistique de la déperdition scolaire, Conférence internationale de l'éducation*, XXXII sésion, Genève, Juillet, 1970, Paris, B.I.E., 1970.
42. Muster, D., *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, București, E.D.P., 1970.
43. Neacșu, Ioan, *Motivație și învățare*, București, E.D.P., 1978.
44. Ockel, Edith, *Cît poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic* (traducere din limba germană), București, E.D.P., 1976.
45. Okoń, W. și Okoń, Barbara, *Une étudé sur l'aptitude à la scolarité*, Paris, Unesco, B.I.E., 1973.
46. Page, André, *L'économie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1971.
47. Pauli, L., Brimer, M. A., *La déperdition scolaire, un problème mondiale*, Paris, Unesco, B.I.E., 1971.
48. Pavelcu, Vasile, *Principii de docimologie (introducere în știința examinării)*, București, E.D.P., 1968.
49. Păun, E., *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, București, E.D.P., 1974.
50. Perron, R., Borelli, M., *L'éxamen psychologique de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1973.
51. Piéron Henri, *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F., 1963.
52. Piobetta, J. B., *Examens et concours*, Paris, P.U.F., 1946.
53. Poignand, Raymond, Hallak, Jacques, *Critères possibles d'évaluation des politiques d'éducation*, Paris, I.I.P.E., 1972.
54. Popescu, Pelaghia, *Examinarea și notarea curentă. Experimente, propuneri*, București, E.D.P., 1978.
55. * * * *Programul Partidului Comunist Român de formare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1975.
56. * * * *Programmes d'enseignement à partir de 1980 (Rapport sur un stage d'études à la Reinhandswaldschule*, 29 juin — 4 juillet 1970, OCDE).
57. Radu, Ion T., *Învățământul diferențiat, concepții și strategii*, București, E.D.P., 1978.
58. Saury, A. și Girard, Alain, *Vers l'enseignement pour tous*, Paris, Bruxelles, 1974.
59. Schöer, Lowell, *L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe* (traducere din limba engleză), Paris, P.U.F., 1975.
60. Simpson, Ray, *L'éducateur et l'auto-evaluation* (traducere din limba engleză), Paris, P.U.F., 1976.

61. Simionescu, Teodora, *Randamentul şcolar (metode şi tehnici de obiectivizare a notării)*, Bucureşti, E.D.P., 1976.
62. Skager, R. W., *Evaluation and Lifelong Learming*, Hamburg, Unesco, Institut for Education, 1977.
63. Spornic, Aneta, *Raport privind înfăptuirea hotărîrilor de partid şi de stat în domeniul educaţiei şi învăţămîntului*, „Scînteia", nr. 10976/1980.
64. Stones, E., *Introduction à la psychopédagogie* (traducere din limba engleză), Paris, Les éditions ouvrières, 1973.
65. Thyne, James, *Examinarea elevilor; principii, procedee practice* (traducere din limba engleză), Bucureşti, E.D.P., 1978.
66. Thomas, J., *Marile probleme ale educaţiei în lume* (traducere din limba franceză), Bucureşti, E.D.P., 1977.
67. Wick, John şi Beggs, Donald, *Evaluation for decision — marking in the schools*, Boston, New York, 1971.
68. Vrabie, Dumitru, *Atitudinea elevului faţă de aprecierea şcolară*, Bucureşti, E.D.P., 1975.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

RÉSUMÉ

L'ouvrage *Théorie et pratique sur l'évaluation de l'efficience de l'enseignement* comprend neuf (9) chapitres.

Les premiers quatre chapitres constituent la première partie de l'ouvrage, qui est consacré aux problèmes généraux de l'efficience de l'éducation et aux objectifs de „macro" de l'évaluation du système de l'enseignement. Les autres cinq (5) chapitres, qui constituent la deuxième partie de l'ouvrage, traitent des problèmes de l'évaluation des objectifs de „micro"-système. *Le premier chapitre* est consacré à certains problèmes de l'évaluation de l'efficience de l'enseignement, considérée comme une partie composante de la théorie et de la pratique de l'éducation. Les aspects de l'activité concernant l'enseignement qui y sont relevés exigent l'évaluation de l'efficience de cette activité : l'enseignement emploie une grande quantité de ressources matérielles et financières qui augmentent sans cesse ; l'intérêt de la société d'augmenter d'efficience de l'activité concernant l'enseignement ; les exigences qui résultent de la réalisation de l'éducation permanente et continue ; le caractère complexe de l'activité concernant l'enseignement. La conclusion qui résulte de cette analyse est que l'évaluation apparaît comme une partie composante de l'acte pédagogique d'instruction et d'éducation des élèves et de tout autre quelle stratégie d'organisation et de direction de l'enseignement dans son ensemble.

De l'analyse du but de l'acte de l'évaluation résultent les fonctions suivantes : la fonction de constatation et de connaissance des résultats et leur appréciation ; la fonction de diagnostiquer l'activité qui a permis d'obtenir les résultats constatés ; la fonction de pronostic et de prévision de son déploiement ultérieur et des résultats possibles. En étroite corrélation avec ces fonctions, on examine les fonctions sociales, économiques, de direction de n'importe quel processus, ainsi que les fonctions pédagogiques, du point de vue de l'activité du professeur et de l'élève.

De l'analyse du processus d'évolution de la théorie et de la pratique de l'évaluation de l'enseignement résultent plusieurs étapes, comme : — ses origines rapportées non seulement aux résultats de l'activité d'instruction mais aussi à des situations sociales plus larges, concernant l'activité humaine ; — l'introduction des examens oraux et plus tard des examens écrits dans l'activité scolaire ; — l'emploi des tests psychologiques et la constitution de la psychotechnique ; — l'amélioration des techniques des examens et la création des tests concernant la docimologie et la constitution de la docimologie ; — l'extension des techniques d'évaluation sur les conditions et les facteurs dont dépendent les résultats scolaires et sur les aspects de macro-système de l'enseignement.

Le deuxième chapitre engendre le rôle et la fonction des objectifs de l'éducation dans l'évaluation de l'efficience de l'enseignement. La théorie des objectifs pédagogiques est devenue une partie composante principale de la théorie de l'éducation, impliquée dans la solution des aspects principaux de l'éducation, comme : l'élaboration du

contenu, le choix des méthodes et des moyens d'enseignement, l'établissement des formes de déploiement etc.

Les objectifs pédagogiques confèrent à l'action toute entière d'instruction et d'éducation un caractère organisé, rationnel, ayant des tâches logiquement hiérarchisées.

Ils permettent l'évaluation plus exacte non seulement des résultats scolaires, mais aussi des parties composantes de l'acte pédagoqique. En remplissant la fonction de normes de référence dans l'évaluation des résultats, les objectifs pédagogiques favorisent la réalisation d'une appréciation objective. En même temps, les objectifs d'instruction représentent des repères utiles pour les élèves qui leur permettent d'évaluer eux-mêmes leurs propres progrès, d'organiser leur activité et d'intensifier leurs efforts dans ce but.

Pour la définition des objectifs concernant l'éducation on peut distinguer trois niveaux : *a)* les finalités ou les buts généraux de l'éducation, établis par des décisions politiques et déterminée par des conditions economiques, sociales et culturelles, ayant donc un caractère politique et social ; *b)* les objectifs intermédiaires spécifiques, qui expriment les directions principales d'évolution de l'enseignement dans une certaine étape, les tâches des différents niveaux de l'enseignement, les tâches du processus d'instruction et d'éducation, ordonnées par disciplines et thèmes ; *c)* les objektifs efficients qui se trouvent en corrélation avec des catégories de comportement. Ce chapitre présente aussi les exigences et les techniques opérationnelles des objectifs pédagogiques, question d'une importance particulière pour les pédagogues praticiens.

Le troisième chapitre analyse deux stratégies d'évaluation : la stratégie cumulative et la stratégie continue ou formative.

La distinction n'en est pas engendrée par la nature des examens, mais par la manière où est conçu l'acte d'évaluation en rapport avec le déploiement du processus pédagogique.

La prépondérance des investigations effectuées à des intervalles relativement grands est le propre de la strtégie de l'évaluation cumulative, quoique les vérifications partielles ne soient pas exclues. Elle a un caractère global et opère surtout des sondages dans la préparation des sujets.

L'évaluation formative se présente comme une préoccupation continue de ceux qui sont engagés dans l'activité évaluée d'enregistrer les effets de l'action (feed-back). Elle permet le perfectionnement du programme d'instruction au cours de son application. Son principal but est de stimuler les sujets à une activité continue et soutenue, en signalant à temps des éventuelles stagnations, pour ne pas arriver aux échecs. Cette stratégie part de la constatation que l'action des facteurs dont dépend le niveau des résultats n'est pas la même dans tous les moments du déploiement du processus. La promotion de la stratégie de l'évaluation formative dans l'enseignement moderne se trouve en corrélation avec deux autres processus qui lui sont propres d'une part, avec l'action d'orientation scolaire des sujets, conçue comme une fonction intrinsèque de l'enseignement et de l'autre, avec l'exigence de la diminution et même de l'annulation des échecs scolaires.

Le quatrième chapitre est consacré aux problèmes qui visent l'évaluation de certains objectifs de „macro" de l'enseignement. On fait la distinction entre les objectifs de macrosystème et ceux de micro-système de l'enseignement.

Les premiers objectifs sont centrés sur les rapports réciproques entre l'enseignement et le développement économique et social et les autres objectifs, sur les relations entre les parties composantes du système d'éducation.

Les objectifs de „macro" intéressent surtout les organisateurs de l'enseignement, les facteurs qui prennent des décisions. Les objectifs de „micro" intéressent l'activité du personnel enseignant.

On présente quatre objectifs de „macro" : l'enseignement et le développement économique ; l'enseignement et le développement social ; la scolarisation des générations ; l'intégration sociale et professionnelle des diplômés.

Dans la relation entre l'enseignement et le développement économique est mise en évidence la contribution de l'éducation au développement deux moyens d'évaluation des effets de l'enseignement et économiques de l'éducation : directe — par l'augmentation du revenu national et indirecte — par le niveau de la production. On analyse aussi les directions d'évaluation de la contribution de l'enseignement dans la préparation de la force de travail : le nombre des diplômés selon leur niveau d'instruction ; l'expansion de l'importance des différents types de préparation ; l'interdépendance entre l'enseignement et le facteur économique suppose la considération du conditionnement de l'éducation par l'économie, ce qui confère aux dépenses d'enseignement un double caractère : productif et de consommation.

Dans sa relation avec le développement social, l'enseignement est considéré comme un facteur de propulsion sociale. En vue de l'évaluation de cette fonction on recommande l'emploi de quelques indicateurs comme : la mise en valeur du potentiel humain tout entier de chaque génération ; la détermination de la population scolaire par rapport à la population totale ; le stock concernant l'enseignement ; l'état de l'instruction générale et obligatoire ; l'égalité à l'accès et aux chances de l'instruction. En vue de l'évaluation des processus de scolarisation et d'intégration sociale et professionnelle des jeunes générations sont examinés les buts de l'étude des flux de scolarisation, des voies de formation et d'appréciation de l'efficience externe de l'enseignement par le comportement des diplômés dans leur activité professionnelle et dans leur vie professionnelle.

La deuxième partie de l'ouvrage s'ouvre avec *le cinquième chapitre*, qui traite des problèmes de l'évaluation des conditions du processus d'instruction et d'éducation.

Le rendement scolaire dépend de la qualité de tous les facteurs du processus : les objectifs pédagogiques ; les conditions de l'activité d'instruction ; le contenu de l'enseignement ; les méthodes et les moyens d'enseignement ; les formes d'organisation ; l'activité du professeur ; le système des relations concernant l'éducation ; l'activité d'évaluation des résultats et du processus-même.

Il y a deux parties composantes humaines, parmi ces facteurs — le pédagogue et l'élève.

En ce qui concerne l'élève, deux groupes de problèmes couvrent l'aire des conditions du déploiement de l'acte pédagogique :

— les particularités du sujet qui enseigne ;

— la conception du programme, les conditions de participation du sujet au programme.

En vue de l'évaluation des particularités du sujet dont dépend le niveau des résultats de l'activité, on prend en considération les indicateurs suivants : la capacité intellectuelle ; le niveau de préparation, comme résultat de la période précédente ; le développement physique (l'état de la santé, la capacité d'effort etc.) ; des traits de la personnalité (des motivations, des intérêts, des attitudes etc.).

Parmi les conditions du déploiement du programme on considère le milieu scolaire, la nature des relations entre le professeur et les élèves, le milieu familial ; le milieu extra-scolaire et extra-familial.

L'analyse des problèmes concernant l'évaluation des résultats de l'activité d'instruction et d'education procéde de la *clasification* de ces résultats, réalisée dans le sixième chapitre.

Les effets de l'action instructive-éducative s'expriment dans les connaissances acquises, dans le développement des capacités intellectuelles, évaluées soit du point de vue global, soit par la mensuration analytique, soit en décelant les principales opérations mentales dans la capacité de mettre en pratique les connaissances, évaluée par la mensuration opérée sur le processus ou sur le produit ; dans les traits de la personnalité et la conduite des élèves. En vue de cette évaluation on présente les principales exigences d'emploi de certaines techniques de la connaissance des élèves, comme : l'observation, le questionnaire, l'histoire individuelle, l'autobiographie, l'étude de cas,

la fiche pédagogique, la méthode de l'appréciation objective de la personnalité (la méthode Zapan).

A la suite de la définition de l'acte d'évaluation comme processus qui implique mensuration et appréciation, actions distinctes mais en corrélation, dans *le septième chapitre* sont examinés les problèmes de la mensuration des résultats scolaires. Leur analyse part de quelques considérations méthodologiques, concernant la relation entre la mensuration et l'appréciation, la compréhension des résultats scolaires en rapport avec l'activité d'instruction et celle d'enseignement, la considération des résultats comme effet de l'activité scolaire et des influences du milieu social.

Dans ce chapitre sont analysés les particularités des différents types d'examens et des formes d'interrogation en mettant en évidence les avantages que présente le test de docimologie par rapport aux techniques traditionnelles des examens.

La présentation des caractéristiques des instruments de mensuration et des exigences — dont il faut tenir compte — dans la constitution et l'application des preuves de vérification de la préparation des élèves, est accompagnée par des *recommandations* ayant une valeur pratique pour les pédagogues.

Le deuxième acte du processus d'évaluation, c'est à dire l'appréciation des résultats scolaires, constitue l'objectif de la démarche entreprise dans *le huitième chapitre*. Après la précision des deux critères principaux d'appréciation des résultats en rapport avec les objectifs visés et les capacités du sujet, on analyse les différents systèmes de notation, employés dans différents pays.

L'analyse des problèmes qui visent l'appréciation des résultats est centrée sur des conditions, par lesquelles on peut obtenir un degré supérieur d'objectivité dans l'émission des jugements de valeur.

Dans ce contexte on présente les facteurs perturbateurs des appréciations et les modalités par lesquelles on peut diminueur leurs effets.

Sur la base de l'analyse entreprise, à la fin du chapitre on propose l'introduction de quelques éléments d'amélioration du système de mensuration et d'appréciation des résultats scolaires.

Le dernier chapitre de l'ouvrage est consacré à l'évaluation des facteurs de l'acte pédagogique. On y traite successivement les problèmes que comporte l'évaluation du contenu de l'enseignement (des plans d'études et des programmes scolaires), des méthodes et des moyens d'enseignement, du programme d'activité scolaire et de la personnalité et de l'activité du pédagogue. On met l'accent sur l'introduction de certaines techniques de mensuration de chaque facteur qu'on a mentionné.

Pour l'évaluation du travail du pédagogue on propose une fiche d'évaluation des leçons à l'aide de laquelle on réalise la mensuration de certains aspects méthodologiques ayant un rôle décisif dans la qualité des activités évaluées.

BCU IASI / CL

SOMMAIRE

Introduction 7

Première partie

L'évaluation de l'efficience de l'éducation. Les objectifs de macro-système de l'évaluation l'enseignement 11

Chapitre I. *L'évaluation de l'efficience de l'éducation — qui fait partie de la théorie et de la pratique pédagogique* 11

1. La nécessité et le but de l'action 11
2. Les fonctions de l'évaluation de l'enseignement 18
   2.1. Les fonctions sociales 18
   2.2. Les fonctions pédagogiques 20
3. La place de la théorie de l'évaluation dans l'ensemble de la théorie de l'éducation 23
   3.1. L'évaluation — action intégrée dans l'action pédagogique . 23
   3.2. La formation de la théorie de l'évaluation de l'enseignement 25
4. Les problèmes de la théorie de l'évaluation de l'enseignement . 30
5. Délimitations terminologiques 32

Chapitre II. *Les objectifs éducationnels — critères de l'évaluation de l'enseignement* 38

1. Une partie fondamentale de la stratégie pédagogique 38
2. Le rôle des objectifs pédagogiques dans l'évaluation du rendement scolaire 44
3. La définition et la taxonomie des objectifs pédagogiques . . 45
4. Les objectifs pédagogiques opérationnels 55

Chapitre III. *Deux stratégies d'évaluation* 64

1. L'évaluation cumulative 65
2. L'évaluation continuelle, formative 67
3. Des changements essentiels dans la stratégie didactique . . . 71

BCU ... UNIVERSITY LIBRARY

Chapitre IV. *L'évaluation des objectifs de macrosystème de l'enseignement* . . 78

1. Considérations méthodologiques 78
2. L'enseignement et le développement économique 86
   2.1. La contribution de l'éducation au développement économique 86
   2.2. L'influence du facteur économique sur l'éducation . . . 95
3. L'enseignement et le développement social 97
4. La scolarisation des générations (les flux scolaires) 110
5. L'intégration sociale et professionnelle des diplômés 121

Deuxième partie

L'évaluation des objectifs de microsystème de l'enseignement . . 125

Chapitre V. *L'évaluation des conditions du processus d'instruction et de l'éducation* 125

1. Les conditions du processus d'instruction et de l'éducation . . 125
2. L'élève — objet de l'action d'évaluation 129
   2.1. La capacité intellectuelle 131
   2.2. Le développement physique 137
   2.3. Les traits individuels de la personnalité 141
3. Conditions intérieures et extérieures du programme 151

Chapitre VI. *Objectifs de l'évaluation des résultats scolaires* 155

1. Les objectifs cognitifs — critères d'appréciations des résultats d'instruction 156
2. Les connaissances accumulées 161
3. Le développement des capacités intellectuelles 166
4. La capacité d'application des connaissances 173
5. Les travaux de création 180
6. Les traits de la personnalité et la conduite des élèves . . . 185
   6.1. La conduite des élèves, objectifs de l'action de l'évaluation . 185
   6.2. Méthodes et moyens du connaissance de la personnalité . . 187
   6.3. Méthodes d'évaluation de la conduite des élèves . . . 197

Chapitre VII. *L'estimation des résultats scolaires* 203

1. Considérations méthodologiques spécifiques 203
2. Formes et méthodes d'estimation des résultats scolaires . . . 209
   2.1. L'examen et ses fonctions 209
   2.2. Types d'examens 210
   2.3. Considérations critiques sur les examens 217
   2.4. Techniques d'examination 220
3. Le test docimologique — instrument d'estimation des résultats scolaires 223

3.1. La définition du test docimologique 223
3.2. L'élaboration des tests docimologiques 227
3.3. L'administration du test 237
3.4. Tests standardisés et tests élaborés par le professeur . . . 233
4. Propriétés des instruments d'estimation 239

Chapitre VIII. *L'appréciation des résultats scolaires. La notation* 246

1. La notation — expression de l'appréciation des résultats scolaires 246
2. Facteurs perturbateurs des appréciations 254
3. L'éducation de la capacité d'autoévaluation chez les élèves . . 261
4. L'introduction des éléments d'amélioration dans le système d'examination et d'appréciation 265

Chapitre IX. *L'évaluation des facteurs de l'acte pédagogique* 275

1. Le contenu de l'enseignement 276
1.1. Plans d'études 278
1.2. Programmes scolaires 281
2. Méthodes de travail avec les élèves et moyens d'enseignement utilisés 286
3. Organisation et développement de l'activité scolaire 288
3.1. Programme d'activité scolaire 289
3.2. Organisation des collectivités scolaires 293
4. L'activité de l'enseignant 296
4.1. L'évaluation de l'activité de l'enseignant 296
4.2. L'enseignant et l'autoévaluation de son activité 309
5. Le système des relations éducationnelles 311

Bibliographie selective 319
Résumé 323

Preţul
11,10

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Plan editură nr. 7024. Coli de tipar 20,75.
Bun de tipar 16.02.1981.

Tiparul executat sub comanda
nr. 1546 la
Întreprinderea poligrafică
„13 Decembrie 1918",
str. Grigore Alexandrescu nr.89—97
București
Republica Socialistă România

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lei 11,10

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY